

Ph.d.-afhandling

Marie Gammelby

Plads til barndommen

En undersøgelse af sammenhænge
mellem plads, rum og pædagogisk
praksis i børnehaven

1. udgave, 2011

Statens Byggeforskningsinstitut
Afdeling for By, Bolig og Ejendom

Aalborg Universitet
Institut for Læring og Filosofi

Indhold

01	Forord	6
Første del		
02		
	Børnehavebyggeri set i en historie- og samfundskontekst	9
	Problemformulering	13
	Formålet med afhandlingen	14
	Implicit pædagogik	17
	Placeringen af afhandlingen i to forskningsfelter	19
	Disposition for afhandlingen	24
Anden del		
03		
	Teori og dens kobling til afhandlingens problematik	27
	Videnskabsteoretisk ramme: prakseologisk teori	30
	Habitusbegrebet, kroppen og den praktiske sans	33
	Feltbegrebet og kategorianalyse	37
	Foucault og et panoptisk analytisk greb	39
	Begreber om plads, rum og materialitet	41
04		
	Et forsøg på at gøre forskningsprocessen transparent	45
	Humanvidenskab, kvalitative metoder og et ikke-intentionelt subjektbegreb	45
	Opstart på processen: Udvælgelse af børnehaver, de første sammenlignende skridt og teori- inspirationer og –forvirringer	48
	Inspirationer fra etnografien, interview, registrering, observation, teoretiske forhold, udvælgelse af børn og analytiske konstruktioner	68
	Diskussion af tidligere formulerede forventede forskningsresultater	85
	Opsamling	90

Tredje del

05

Analysedel 1: Implicit pædagogik i relationelle forekomster mellem rum og pædagogisk praksis	95
Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker	98
Opdelingsprincippet: grænser, gennemgange, cirkulation og adgange	98
Overblik, overvågning, transparens og cirkulation	113
Kropslig udfoldelse	114
Børnerum vs. voksenrum	115
Underliggende principper i rum som sociale og kulturelle kategoriseringer	117
Konstruktion af forskelsstrukturer	119
Konstruktion af principper for indretninger af rum – pædagogers indretningspraksis	121
'Rum i rummet'	122
At kunne holde øje	126
Fysisk udfoldelse	132
Konvergens eller konflikt mellem underliggende principper i rum og pædagogers praksis	138
Konstruktion af underliggende principper i indretninger – pædagogers indretningspraktikker	142
Køn og alder som sociale kategoriseringer	142
Børnerum til børn og voksne	148
Pædagogens placering i rum som social positionering	150
Underliggende principper bag pædagogers indretningspraksis som sociale og kulturelle kategoriseringer	153
Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende og 'overliggende' principper i pædagogers indretningspraksis	154
Delkonklusion: Forskelsstrukturer i relationen mellem rum og pædagogers praktikker	159

06

Analysedel 2: Implicitte pædagogikkens socialisationseffekter – på rumlige og/eller pædagogiske betingelser?	163
Konstruktion af børnehavernes institutionaliserede kapitalstrukturer	164
Institutionaliserede kapitalformer	164
Kønskapital	165
Alderskapital	167
Fællesskabskapital	169
Sproglig kapital	171
Aktivitetskapital	172

Stille- og rolighedskapital	173
Bevægelseskapital	174
Kropskapital	175
Rum-stedskapital	179
Institutionaliserede kapitalstrukturer i hver børnehave	189
Børnestrategier og positioner i børnehavefeltet	192
Den aktive beherskede krop med rumlig og social dominans – en dominerende position	192
Den beherskede krop med mental aktivitet – en dominerende position	194
Den aktive og ubeherskede krop – en mellemposition	196
Den beherskede krop med mental introvert aktivitet – en mellemposition	198
Den defensive krop med næste ingen rumlig og sociale dominans – en domineret position	200
Sammenligninger af børns positioner i de fire kapitalstrukturer	202
Hvilke kapitalkonfigurationer retter det pædagogiske arbejde i de fire børnehaver sig efter?	204
Forekomster af paradokser i den implicite pædagogik	208
Kulturelle kategoriseringer hæftet på sociale kategorier om alder og køn	210
Delkonklusion: Socialisationseffekter i børnehaverne – på rumlig eller pædagogiske betingelser?	213

Fjerde del

07

Konklusion	221
Gennemslagskraft af synlige og usynlige rumlige forskelle	221
Rummet skal læres	224
Plads er ikke nok	225
Uudnyttede mulighedsrum inden for rumlige og pædagogiske strukturer	227
Perspektivering	228

08

Litteraturliste	231
-----------------	-----

09

Resume	239
--------	-----

010

Abstract	241
----------	-----

Forord

Tak til begge mine vejledere, Inge Mette Kirkeby og Bolette Moldenhawer, hvis supplerende ekspertiser inden for to forskellige faglige felter har givet afhandlingen et vigtigt og nødvendigt løft. Og tak for tillid og opbakning undervejs i arbejdet med afhandlingen.

Afhandlingen er en del af et større forskningsprojekt kaldet *Plads til trivsel og udvikling*, ledet af Inge Mette Kirkeby, der også har fungeret som vejleder for ph.d.-projektet. Inge Mette har således haft et kendskab til de børnehaver, der har udgjort rammen for afhandlingens empiriske studie. Dette har gjort, at jeg har kunnet diskutere det empiriske materiale med én, der har registreret de samme rum og mennesker. Kombinationen af vores forskellige fagligheder og teoretiske ståsteder har bidraget til givtige diskussioner af børnehaverne.

Tak til Susanne Dyring Elle, der har suppleret denne afhandling med præcise og overskuelige plantegninger, taget stemningsfulde fotografier af børnehaverne og lavet layout. Tak til Hans Thor Andersen, der i den afsluttende del af forløbet har bidraget med konstruktiv læsning. Tak til tidligere bibliotekar på SBI Lillian Nielsen, der har været en stor hjælp under litteratursøgningen. Tak til min ph.d.-koordinator i Aalborg, Paola Valero, der har været behjælpelig med praktisk info m.m. Tak til mine medstuderende på afdeling for By, Bolig og Ejendom, SBI, Valinka Suenson, Rune Holst Scherg, Rikke Skovgaard Christensen, Jesper Rohr Hansen og Lioudmila Vlasova for at kunne dele ph.d. dagligdagen med og for opbakning. Tak til Ásta Logadóttir der i sin tid var med til at overbevise mig om, at et ph.d.-forløb er spændende og sjovt. Tak til Kim Rasmussen, lektor på RUC, og Palle Rasmussen, professor ved AAU, der deltog som opponenter på henholdsvis midtvejs- og slutseminaret og kom med brugbar og grundig feedback, hvilket har været med til at give afhandlingen retning. Tak til Eva Bertelsen, Lene Skyttthe Kaarsberg Schmidt og Gro Helledatter Jacobsen, alle ph.d.-studerende på Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet, der, på trods af at vi først sent i forløbet fik etableret kontakt, har medvirket til, at afhandlingen og dens analyser fik stillet vigtige og kritiske spørgsmål. Tak til Lone Svinth, ph.d.-studerende på DPU, der har vist stor interesse for afhandlingen og dannet baggrund for nogle gode faglige snakke over frokoster. Tak til mine Ballerup-kollegaer Alice Juel Jacobsen, Tom Børsen, Nicolas Kønig, Nanna Friche, Karin Højbjerg og Annette Bilfeldt, der har stillet kritiske spørgsmål og ellers givet opbakning. Tak til mit værtspar, Bruce Fuller og Susan Holloway, der tog imod mig med åbne arme på UC Berkeley og introducerede mig til miljøet omkring School of Education, Institute of Human Development. I den forbindelse tak til Camilla Ryhl, Helle Nørgaard og Claus Bech-Danielsen for at hjælpe, opmuntre til og tro på, at det var muligt at få etableret kontakt og opdrive midler til et forskningsophold

ved UC Berkeley. Tak til Solar Fonden, Augustinus Fonden, Oticon Fonden, Knud Højgaards Fond, Christian og Ottilia Brorsons Rejselegat og Otto Mønstedts Fond for økonomisk at støtte forskningsopholdet.

Tak til BUPL's forskningsfond, der har finansieret stipendiet.

Allervigtigst tak til ledere, pædagoger og børn, som har inviteret mig indenfor, ladet sig observere og interesseret givet interview.

Tak til min familie, der har givet mig den allermest nødvendige opbakning til at gennemføre arbejdet med afhandlingen, og især tak til min mand, Theis, for vedblivende at være det vigtigste og kærligste holdepunkt.

Marie Gammelby, Islands Brygge, maj 2011

Dansk daginstitutionsbyggeri¹ – og det vil sige også børnehavebyggeri – har i dag, sammenlignet med skolebyggeriet, et mere alsidigt og forskelligartet præg. Dette hænger sammen med, at der har været forskellige både økonomiske, politiske, arkitektoniske, pædagogiske og udviklingspsykologiske prægninger af daginstitutionsbyggerier gennem tiden.

De første asyler², som var forløberen for daginstitutionen, blev finansieret af private som en del af et velgørenhedsprojekt til gavn for fattige familier, der havde svært ved at overkomme børnepasning og -opdragelse i det daglige, samtidig med at de skulle tjene til føden. I denne sammenhæng ombyggede man flere steder lejligheder og villaer til institutioner. Det var først i efterkrigstiden, at der blev gjort en ekstra indsats for opførelsen af nye daginstitutionsbyggerier, hvilket resulterede i en samtidig ensretning af byggerierne, som ofte kunne huse mange børn (Andersen 2007a; Coninck-Smith 2005a).

De Frøbelske institutioner (folkebørnehaverne), der blev opført første gang i 1871, blev oprettet på baggrund af børnehavetanken hos primært Frøbel. Tanken drejede sig ikke kun om børnepasning i den begyndende industrialisme, men indeholdt i samme grad en pædagogisk og politisk dimension, nemlig i lyset af oplysningstidens og romantikkens filosofi at se børnehaven og højskolen som institutioner, hvor statsborgerdannelsen kunne få helt nye muligheder (Sigsgaard 1978).

Denne tanke har overlevet til i dag, og på denne måde kan den dominerende forklaring på institutionaliseringen af barndommen, der, som beskrevet nedenfor, handler om en samfundsmæssig løsning på at få kvinder ud på arbejdsmarkedet i 1960'erne, også samtidig opfattes som samfundsmæssig interesse i at opdrage børn til samfundsborgere. Dette handler om, at der i befolkningen fra 1960'erne og frem, er sket et skifte fra at forstå børn som naturligt opvoksende inden for hjemmets fire vægge, til nu i højere grad at opfatte det som noget vigtigt og positivt at børn udsættes for en samfundsmæssig socialisation (Andersen 2007a).

Da Folketinget i 1964 vedtog en lov om børne- og ungdomsforsorg, som pålagde kommunerne at sørge for det nødvendige antal daginstitutionspladser, var dette starten på den institutionalisering af barndommen, det vil sige en udvikling, der har stået på i de sidste godt og vel 50 år, som har ført til at næsten alle børn i dag går i børnehave (Coninck-Smith 1995).

¹ Der skelnes i afhandlingen ikke imellem de såkaldte integrerede institutionsbyggerier og de "rene" børnehavebyggerier – begge byggerier eller institutionstyper findes og er også begge repræsenteret i denne undersøgelse. Tre af de fire udvalgte byggerier er integrerede institutionsbyggerier med både børnehave og vuggestue, og ét af de udvalgte byggerier huser en børnehave. Undersøgelsen har børnehaven og dens byggeri som undersøgelsesfelt og ser på denne måde vuggestuerne i de integrerede institutioner fra.

² Første asyl i Danmark åbnede i 1828 (Erhvervs- og Byggestyrelsen og Realdania: Modelprogram for daginstitutioner 2010)

Denne demokratisering af institutionerne fik betydning for institutionsbygningernes udformning. Det blev indført, at Socialministeriet skulle godkende tegningerne til et institutionsbyggeri, hvor ministeriets rådgivende arkitekt, Thomas Havning, var ledende administrator og udarbejdede nogle mønstertegninger over daginstitutionsbyggeri. Mønstertegningerne var meget

tydeligt inspireret af hans tidligere tegninger af centralskoler, hvilket resulterede i, at strukturen i centralskoletegningerne slog igennem i institutionsbyggeriet (Coninck-Smith 2005a). Dette betød byggerier med lange gennemgående gange, hvor der var en skarp opdeling mellem rummene til børn og rum til pædagoger. Den ene side af gangen var med skolestuer tiltænkt børnene, og den anden side af gangen var med mødelokaler, kontor og andre personalefaciliteter tiltænkt pædagogerne. Det var et typebyggeri, der signalerede et hospitaliseret og klinisk rent daginstitutionsbyggeri. Der var dog forskel på, hvor stor gennemslagskraft mønstertegningen havde i de forskellige institutionsbyggerier, der blev opført. (Straagaard 2003; Coninck-Smith 2005a).

Senere op igennem 1970'erne kom der et nyt typebyggeri – et såkaldt multifleksibelt typebørnehavesystem, som bestod af et stort fleksibelt rum, med mulighed for at sætte skillevægge og ting op, som man syntes. På denne måde var det umiddelbart op til pædagogerne både at udforme og indrette rummene, som de ville. Disse mønstertegninger blev primært udviklet af arkitekt Tutti Lütken.

Men det var arkitekt Max Siegumfeldt, der siden 1950'erne havde arbejdet med de tegninger, som dannede baggrunden for en ny daginstitutionsbyggestil, der i 1963 fik godkendt en typetegning af Socialministeriet, som ifølge Ning de Coninck-Smith (2005a) blev fremtidens løsning på byggerier til små børn. Det, der var banebrydende nyt i denne nye typetegning, var udformningen af grupperum eller stuer til børnene, frem for de tidligere skolestuer, samt udformning af rum i mindre størrelser i form af sænkede lofter og kroge. Barnet blev på denne måde tildelt et bestemt sted (stuen) og tilhørte en bestemt gruppe børn med fast tilknyttede pædagoger. I disse år blev der bygget mange institutionsbyggerier, i kraft af at mange kvinder trådte ud på arbejdsmarkedet, og der blev derfor brug for at få passet børn (Andersen, 2007a).

I 1980'erne og ind i 1990'erne opstod der en debat om rum til børn, hvis hovedpunkter omhandlede kvadratmeter (Bidstrup 1993), indeklima og smittefare i forbindelse med stor tæthed blandt børnene i daginstitutioner.

Embedslæge Anne Rindel foretog en stikprøveundersøgelse om sygefravær, hygiejne og de fysiske rammer i 24 københavnske vuggestuer og integrerede institutioner. I en artikel i Ugeskrift for Læger den 27. juli 1992 (ibid.) skriver hun, at hvis kvadratmetertallet per barn forøges med én, vil antallet af sygedage falde med 9,8 procent per barn. Hun refererer i denne artikel til Sundhedsstyrelsens Vejledning fra 1986 med de lave minimumskrav til kvadratmeter: tre kvadratmeter per vuggestuebarn og to kvadratmeter per børnehalebarn.

I dag er de samme kvadratmetertal gældende i bygningsreglementet 2010³, der foreskriver, at der i dag- og døgninstitutioner mindst skal være et frit gulvareal⁴ på to kvadratmeter per barn (i vuggestuer tre kvadratmeter per barn). Tidligere psykologisk forskning (Smith & Connolly 1980; Kampmann 1994: 24) viser dog, at når den fysiske tæthed i daginstitutioner bliver så stor, at der er mindre end tre kvadratmeter per barn, vil en konsekvens af dette være en nedgang i gruppeleg og et fald i antallet af børn i legegrupperne generelt og en stigning i aggressiv adfærd blandt børnene. Det er yderst bemærkelsesværdigt, at bygningsreglementet foreskriver et antal kvadratmeter, der ligger under denne grænse på tre kvadratmeter. Debatten om kvadratmeter og smittefare var ikke noget, der satte en ny byggestil i gang, og i dag er der endnu ikke lovgivet på området, men kun fremskrevet anvisninger.

Fra midten af 1990'erne startede en ny trend inden for institutionsbyggeriet, der skulle understøtte børns æstetiske læreprocesser. I byggeriet blev der lagt vægt på, at børnenes sanser skulle inspireres, og at der skulle være et ordentligt lysindfald i institutionens rum. Den slags institutionsbyggerier, der kom ud af denne nye trend, adskilte sig fra andet byggeri set rent funktionelt, men ikke i forhold til den fysiske udformning. I et historisk Coninck-Smith (2005a) perspektiv på senhalvfemsernes institutionsbyggeri, *"var det en arkitektonisk æstetisk leg med materialiteten der slår igennem i byggeriet, og mindre et fokus på børns egentlige leg i institutionen."* Denne trend er blevet ført op til i dag og lader til at være et fællestræk for meget nutidigt byggeri til børn.

Indretningen i de første privatfinansierede daginstitutioner i lejligheder og villaer lignede skolens indretning med en skolestue og en sovestue. Skolestuen var indrettet med en asyltrappe, hvor børnene opholdt sig og lavede

³ http://www.ebst.dk/br08.dk/br07_02/0/57/0/daginstitutioner og anvisningen til bygningsreglementet findes på <http://www.sbi.dk/br10> – i anvisningen til Bygningsreglementet 2010 afsnit 3.1.4.

⁴ Mht. definitionerne og måden at opmåle og beregne frit gulvareal, nettoareal og bruttoareal af bygninger på er der forskel fra kommune til kommune i Danmark. Jeg har adspurgt forskellige kommuner, og fortolkningerne af bygningsreglementet er mange og flertydige.

forskellige aktiviteter som at læse, lege eller sove. Denne trappe gjorde det muligt for kun én pædagog/plejepersonale at have overblik over samtlige – op imod 100 – børn (Coninck-Smith 2005a). De beskrevne folkebørnehaver var ofte indrettet med mange borde og stole, der som i et klasseværelse står rettet mod et sted, således at børnenes opmærksomhed er rettet mod pædagogen (Sigsgaard 1978).

I takt med den nye byggetrend i 1970'erne og opdelingen af børn og pædagoger på stuer, ændredes måden at indrette rummene til børn på. Det var en drejning væk fra den skolastiske indretning med borde og stole på rækker, til en indretning med små nicher og kroge, som vi kender det i dag, og som er kendetegnende for mange børnehavers indretninger. Som Andersen (2007a) skriver, er daginstitutioner i dag indrettet forbavsende ens. Der er typisk indrettet dukkekroge, pudrum, konstruktionshjørner og steder, der er mere værkstedsprægede, og hvor børn og pædagoger kan sidde sammen om en aktivitet.

De tidligste skolastiske indretninger af børnehaver har stillet krav til barnekroppen om at holde sig i ro og sidde stille på en stol. Sammen med den tids revselse af barnekroppe samt en streng regulering af kroppen til at sidde stille danner det et entydigt kropsideal, som er blevet beskrevet som en forstoling af barnekroppen (Kampmann 1994; Schmidt 2007).

Men dette kropsideal er i vores tid endnu ikke sluppet helt ud af børnehaven (ibid.), og institutionslivet er generelt blevet betragtet som et sted med det overordnede formål at disciplinere kroppene (ibid.; Coninck-Smith 2005b).

Dog har der samtidig op gennem 1900-tallet været en modsatrettet udvikling eller bestræbelser. Det var blandt andet Astrid Gøssel, Lise Ahlmann, Bernhard Christensen og Sven Møller Christensen, der forsvarede børns spontane kropsudfoldelsesmuligheder. De var fortalere for, at børn ikke skulle hæmme deres kropslige kræfter og udtryk, men herigennem blive fysisk og psykisk sunde individer (Schmidt 2007). Kroppens bevægelser bliver betragtet som en helhed, og børn skal udfolde frie bevægelseslege. De voksnes eller pædagogernes rolle er da at opmuntre og støtte barnet til at bevæge sig efter dets egen motivation, frem for at dets egne bevægelser hæmmes eller stoppes af de voksne (Andersen 1995; Schmidt 2007). Dette giver ligeså et entydigt kropsideal, der samtidig dækker over et syn på barnet som sundt, naturligt og frit udfoldende.

I dag er begge barnesyn – det beherskede, disciplinerede barn og det frit udfoldende og kropsbevægelige barn – overleveret og er med til at præge den pædagogiske praksis i institutionsdagligdagen, hvilket også kommer frem i afhandlingens analyser. Og grundet dette flertydige barnesyn er pædagogikken i praksis ofte modsætningsfuld og paradoksal. Det kan være svært for børn at forholde sig til et flertydigt barnesyn og et syn på barnets krop (om hvordan barnet skal placere og holde sin krop), som ud over at ligge implicit i den pædagogiske praksis også viser sig indlejret i de fysiske omgivelser.

Problemformulering

Fysiske rammer er med til både at forme og sætte grænser for, hvor, hvordan og hvor meget barnet kan udfolde sig, men samtidig har arbejdet med afhandlingens problematik vist, at den praktiserede pædagogik inden for disse fysiske rammer spiller ind i relationen mellem barnet og rummet og således kan tildeles den afgørende betydning for barnets muligheder for udfoldelse. Pladsen, den rumlige udformning, indretninger og pædagogikken har en betydning for socialisationen af barnet – men hvilken? Der savnes i forlængelse heraf viden om effekterne af socialisationen af børn i børnehaver med forskellig plads og rumlig udformning, ved at se på, om effekterne kan siges at være rumligt/materielt eller pædagogisk betinget.

Grundlæggende for den betragtningsmåde, der anlægges på rum, er, at rummet ikke er en neutral størrelse. Heri er indlejret implicitte principper for, hvordan børn og pædagoger skal opholde sig i og være sammen i børnehaven.

I afhandlingen studeres (implicit) pædagogik⁵ forstået som socialisation⁶. En stor del af socialisationen i børnehaven handler om, at barnet skal lære at opholde sig rigtigt og holde kroppen rigtigt på bestemte måder i bestemte situationer i børnehaven. Barnet bliver formet/socialiseret til at indrette sig efter bestemte principper, uden at denne formning egentlig er synlig eller bemærkes af hverken pædagoger eller børn. Der sker en implicit inkorporering af, hvilke steder der værdsættes, og hvilke barnekroppe der værdsættes at opholde sig på bestemte steder, på bestemte måder og på bestemte tidspunkter.

På denne måde bliver fokuseringen i afhandlingen på den mere eller mindre ekspliciterede socialisation i børnehaven også samtidig til en optagethed af det skjulte, det før-bevidste og de ikke-forhandlede dominans- og tvangsaspekter "bag ved" socialisationen.

Det, der er genstand for opmærksomhed og analyse i denne afhandling, er på denne måde de (mere) selvfølgerlige socialisationspraktikker, dvs. den socialisation af børnehavebørn, der både ligger indlejret implicit i de fysiske rum og i den pædagogiske dagligdagspraksis.

⁵ Begrebet om implicit pædagogik beskrives nærmere i afsnittet 'Implicit pædagogik' i denne del af afhandlingen.

⁶ På trods af at jeg også kunne bruge begrebet om kulturation eller kultivering i stedet for socialisation, vil jeg holde fast i at begrebssætte pædagogikken som socialisation. Umiddelbart går distinktionen mellem disse to begreber – socialisation og kultivering – på, at socialisation er, når man betragter børnehaven som en del af et større barndoms- og institutionsfelt i samfundet; mens kultivering handler om at betragte børnehaven som et relativt autonomt felt. I afhandlingen bevæger jeg mig mest på niveauet, hvor jeg betragter børnehaven som et relativt autonomt felt, men i og med at dette perspektiv netop anskuer børnehaven som et kun relativt autonomt felt, vil jeg fastholde brugen af socialisationsbegrebet.

Ved at studere, hvorledes børn og pædagoger inddrager og bruger plads, rum og materialitet, forsøges fire forskellige børnehavebyggerier⁷ som kontekst for børns og pædagogers sociale praktikker belyst. Jeg er både interesseret i rummets eller børnehavebyggeriets betydning i sig selv – som det så at sige står og taler sit eget sprog med indlejrede principper og ordener – og interesseret i at se på, hvordan rum tildeles betydning gennem pædagogisk praksis.

Der anlægges et dobbelt perspektiv på relationen mellem agenten (barnet eller pædagogen) og rummet som en strukturerende agent, hvorved der både ses på, hvordan rum er strukturerende i henhold til børns og pædagogers dagligdagspraktikker i børnehaven, samt på, hvordan børn og pædagoger 'strukturerer' (eller former) rum til en bestemt praksis. Som en overordnet teoretisk ramme i projektet anvendes Bourdieus prakseologi. Ud fra denne teori indlejres rummets strukturer i den kropslige praksis. Herved understøtter eller påvirker agenten gennem sine praktikker den orden og organisering, som rum og materialitet er medkonstituerende for.

I forlængelse heraf er afhandlingens forskningsspørgsmål:

Hvordan udspiller børns og pædagogers daglige liv sig i børnehavebyggerier – med forskellig udformning, indretning og pladsforhold – og hvordan får og tilskrives plads, rum og materialitet betydning gennem deres dagligdagspraktikker?

Afhandlingens vidensproduktion kan sammenfattende siges at producere viden om sammenhænge mellem pædagogik og rum – og om sammenhængenes paradokser og socialisationseffekter. I afhandlingen fremlægges begreber og teoretiske perspektiver, der kan fastholde et fokus i et komplekst spændingsfelt over sammenhænge mellem rumlige og pædagogiske forhold, og måderne, hvorpå disse sammenhænge frembringer nye socialisationsbetingelser for børn.

Formålet med afhandlingen

Interessen for relationen mellem arkitektur, rum og pædagogik – materialitet og socialitet – blev oprindeligt opdyrket tilbage i min studietid⁸. Det er en interesse for, hvordan mennesker påvirkes af deres fysiske omgivelser og dermed opfører sig forskelligt, alt efter om de opholder sig i en kirke, på arbejdspladsen eller derhjemme i private omgivelser. Helt grundlæggende er det en nysgerrighed efter at finde ud af, hvilken betydning rum og

⁷ Det vil sige, at udearealer/legepladser ikke tildeles opmærksomhed.

⁸ På Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet

materialitet har for de sociale samværsformer, der (op)dyrkes, og i hvor stort et omfang rum og materialitet har betydning for dagligdagens omgangsformer mellem mennesker – i metroen, på museer (osv.) og, hvilket er denne afhandlings interesse, i opdragelses- og uddannelsesinstitutioner. Desuden er der under arbejdet med afhandlingen vakt en særlig interesse for børnehaven set som opdragelsesinstitution – et sted, hvor børn socialiseres ind i en bestemt kultur. Stort set alle børn (90 %; Coninck-Smith 2005a) i Danmark opholder sig i børnehaver, hvilket vil sige, at de opholder sig i nogle byggerier og rum, der er udformet⁹ og indrettet på baggrund af nogle professionelle (pædagogers og arkitekters) idéer om og opfattelser af, hvilke rum der er specielt attraktive, opdragende eller gode for børn. Men disse rum til børn er samtidig præget af (som beskrevet tidligere) politiske og økonomiske interesser i forhold til børn og barndom og – mere overordnet – interesser i forhold til opdragelse, uddannelse og samfund.

Afhandlingen bevæger sig i sine analyser hovedsageligt på et praksisnært niveau¹⁰, hvor institutionslogikker og praksisser, som de udspiller sig inden for den praktiske børnehavedagligdag, undersøges. Men man kan sige, at et overordnet samfundsniveau blander sig ind i analyserne og i afhandlingen gennem brugen af Bourdieus prakseologiske teori, der danner den teoretiske ramme i afhandlingen – en teori med en samfundsbaseret og -videnskabelig grundkonstruktion, der handler om, at de kategorier, som operationaliseres i den pædagogiske praksis, ikke nødvendigvis (eller måske langt mindre, end man tror) er produceret inden for denne pædagogiske praksis' rammer. På denne måde blander der sig i afhandlingens analyser også et samfundsniveau ind, som blandt andet viser sig i, at der oparbejdes analytiske kategorier, der kan siges at have rod i en overordnet samfundsmæssig og historisk ramme. Desuden fremanalyseres der i analyserne det, man kan kalde bredere social- og kulturhistoriske barnesyn, der kan siges at være implicit til stede i den pædagogiske dagligdagspraksis. Når afhandlingens analyser viser, at kategorier, der er homologe med kategorier i den pædagogiske praksis, operationaliseres i arkitekturen (af arkitekten), konstaterer det yderligere, at der kan konstrueres homologe relationer mellem arkitekters og pædagogers praktikker. Objektive strukturer (i samfundet) sætter sig således igennem i både pædagogers og arkitekters praktikker.

⁹ Offentlige byggerier til børn omfatter både byggerier, der er tænkt og opført som byggerier til børn, og de byggerier, der ikke fra starten af er tænkt som byggerier til børn. Disse sidstnævnte byggerier inkluderer de børnehaver, der eksempelvis har til huse i en gammel lejlighed eller villa. I denne undersøgelse indgår tre børnehaver med byggerier opført til børn samt en børnehave, der er "bygget ind i" en lejlighed og på denne måde ikke fra starten er tænkt som et byggeri til børn.

¹⁰ Denne empirisk praksisnære indgang anvendes til at studere samværsformer mellem primært pædagoger og børn, og derved i mindre omfang børns interne samværsformer.

Den primære hensigt med afhandlingen er at undersøge og diskutere, hvilken betydning de fysiske rammer har for det pædagogiske arbejde, og videre, hvilke muligheder de giver for børn og børneliv. Det er en optagethed af, hvordan plads, rum, materialitet og pædagogik hænger sammen og hvordan fysiske/materielle forskelle har betydning for det pædagogiske arbejde og for børnehalebørn i den institutionelle dagligdag. Det forsøges undersøgt, hvilke muligheder og begrænsninger plads og rum giver og sætter for pædagogen i arbejdet med børn, og ligeledes hvilken faktor pædagogen spiller i relationen mellem barnet og de fysiske rammer, for videre at kunne undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger både det fysiske materielle og pædagogikken giver og sætter for børnehalebørn. Her er der ikke tale om en kausal årsags-virknings-sammenhæng, når man ser på relationen mellem fysiske rammer, børn og pædagoger. Men studiet har vist kompleksiteten i, hvordan både plads og rum gennem pædagogers og børns ophold heri tildeles og får betydning. Det har vist sig, at pladsen, rummet og indretninger/materialiteter i sig selv ikke kan siges at gøre en forskel, men at det er i relationen mellem agenten (pædagoger og børn) og rummet, at rummet og dets karakter kan siges at gøre en umiddelbar forskel. Pladsen og rummet gør ikke en forskel i sig selv, men pladsen og rummet er på denne måde betinget af, hvordan pædagoger og børn indtager den/det.

Der er arkitektoniske og rumlige forskelle mellem de til undersøgelsen fire udvalgte børnehaver. Forskellene viser sig fx i, om rummene i børnehaven er store og åbne med transparens i og imellem rum og steder, eller om rummene er lukkede og har en mere labyrintisk karakter; ligeledes er der forskelle i forhold til pladsforholdene i børnehaverne. Disse forskelle kan karakteriseres som nogle 'synlige' forskelle mellem børnehavebyggerierne i undersøgelsen, men samtidig undersøges det i afhandlingen, hvordan også forskelle (og ligheder) viser sig implicit indlejret i den rumlige udformning og i den måde, som rum anvendes (og også indrettes) af pædagoger og børn. I afhandlingen diskuteres således både, hvordan de implicite eller 'usynlige' forskelle (og ligheder) og de synlige rumlige forskelle producerer forskelle i muligheder for det pædagogiske arbejde og også forskelle i de muligheder, som børn har for børneliv. I afhandlingens analyser er der ikke altid en klar grænsedragning mellem, hvad der kan klassificeres som hhv. synlige og usynlige rumlige forskelle. Men begge niveauer forsøges undersøgt gennem et fokus på, hvordan den pædagogiske dagligdag i fire plads-mæssigt, rumligt og indretningsmæssigt forskellige børnehaver tager sig ud, og med et samtidigt fokus på det implicite og på samme tid selvfølgelig i både den pædagogiske praksis og i rum; 'selvfølgelige', da man har en tendens til ikke at sætte spørgsmålstegn ved disse. Det handler eksempelvis

om pædagogers (selvfølgelige) opdelinger af børn på stuer og her samtidig den selvfølgelige rumopdeling i stuer (som understøtter pædagogens opdelinger af børn), hvilket har den socialisationseffekt på børn, at der er nogle steder i børnehaven, som man hører til, og andre steder, hvor man ikke hører til, hvis man hører under kategorien 'barn'.

Undersøgelsen har et løbende og grundlæggende sammenlignende niveau mellem de fire børnehaver (der er udvalgt på baggrund af arkitektoniske variable), hvor ligheder og forskelle forsøges fremdraget.

Implicit pædagogik

(Analyse)arbejdet består således i at fremanalysere nogle implicite grundlæggende principper i både de fysiske rammer og i den pædagogiske praksis, der tilsammen er med til at forme/socialisere børnehavebarnet. Det er nogle bagvedliggende principper, der sætter sig igennem i pædagogers praktikker i børnehaven og kan siges at udgøre den baggrundsstruktur eller doxa, som arkitekter, pædagoger og børn handler på baggrund af.

I denne sammenhæng giver det mening at introducere begrebet om implicit pædagogik til at beskrive det, som afhandlingen forsøger at undersøge, nemlig strukturer/mønstre og logikker, som udspiller sig i den praktiske børnehavedagligdag, men som på en måde er i funktion bag om ryggen på agenterne; dvs. virker gennem agenternes habitus.

Fokuseringen på den implicite pædagogik sker ud fra en antagelse om, at den implicite pædagogik har en større kraft, da den lagres ubevidst i agenterne. Den implicite pædagogik, der som en selvfølgelighed fremtræder i den pædagogiske dagligdag i både objektiveret (rumlig) og praksisbunden form, er sværere at få øje på og identificere og er derfor også sværere at opponere imod. I afhandlingens forståelse indeholder begrebet om implicit pædagogik derved både objektiverede rumlige strukturer og en objektiveret praksisbunden struktur. Implicit pædagogik henviser altså både til rummets implicite pædagogiske kraft og til pædagogens praksis som havende en implicit kraft.

Implicit pædagogik er noget, der foregår bag om ryggen på agenterne, da det synes naturligt og selvfølgeligt at handle og eksempelvis vurdere et barns handlen på en bestemt måde. De ordningsprincipper, der ligger indlejret i rummet, og som indskrives i børns (og pædagogers) kroppe¹¹ (ikke verbalt og umærkeligt), strukturerer agenternes kroppe og måder at være og handle på i rum. Opdelinger, fordelinger og hierarkiseringer af rum, hvor og hvem der eksempelvis hører til bestemte steder i børnehaven,

¹¹ Med Bourdieus ord 'inkorporering'.

inkorporeres i børn og bliver en del af deres mentale strukturer. Dette forhold opfattes i afhandlingen som en implicit pædagogik, noget, der foregår bag om ryggen på både pædagoger og børn, da det synes naturligt og selvfølgelig at handle og eksempelvis vurdere et barns handling på en bestemt måde. Men denne implicite pædagogik er samtidig virkningsfuld:

"Intet forekommer mere usigeligt, mere ukommunikerbart, mere uerstatteligt, mere uefterligneligt og derved mere dyrebart end de inkorporerede værdier, de værdier, der er blevet kropsliggjort i kraft af den transsubstantiation, som udøves af en implicit pædagogiks umærkelige overtalelser; den pædagogik, der er i stand til at indpode en hel kosmologi, en etik, en metafysik og en politik ved hjælp af så uanselige befalinger som "ret ryggen" eller "lad være med at holde kniven i venstre hånd". (Bourdieu 2005c: 232)

Således er det alle de former for selvfølgelig "pædagogiske" handlinger, der udgør den implicite pædagogik, som af pædagoger ikke ekspliciteres som en egentlig pædagogik i dagligdags forståelse, men som nogle vurderings- og opfattelseskategorier, der ligger bag pædagogers praktiserede pædagogik. Og på samme måde anses de principper eller kategoriseringer, der er indlejret i rummet, ligeledes som implicit pædagogik, da disse ordningsprincipper sætter sig igennem i den måde som børn og pædagoger opholder sig i og bevæger sig i børnehavens rum på. Gennem børns og pædagogers praktikker kan jeg studere implicit pædagogik som et institutionaliseret fænomen, og som en bestemt struktur eller orden, som den pædagogiske praksis også er et udtryk for. Pædagogikken i afhandlingen er således indrammet i forhold til en forståelse af implicit pædagogik (som noget selvfølgelig og "naturligt"¹²), der både dækker over de (mere eller mindre implicite) opfattelses- og vurderingsformer (eller den struktur), som pædagoger benytter sig af i deres samvær med børnene, og den implicite/objektive struktur, der er indlejret i de rum, som pædagoger og børn opholder sig i.

De bagvedliggende indlejrede og orienterende principper (både i rum og pædagogik), som bliver konstrueret i afhandlingens analyser (i analysedel 1), er ikke et regelsæt, som børnene/agenterne følger. Men principperne sætter sig igennem i deres måder at handle på og være på i børnehaven. Bestemte måder at gøre ting på bliver indarbejdet uden eksplicit indlæring eller opdragelse, men implicit heri. Barnets habitus er en inkorporering af principperne i kulturen og handler ikke om en indøvelse af selve praktikkerne, men om de (kulturelt og socialt) fremherskende

¹² I afhandlingens perspektiv er der ikke noget, der opfattes som naturligt. I børnehaven foregår der en formidling eller en påføring af en vilkårlig struktur, som sker gennem en implicit overføring gennem kroppe (inkorporering). Dette foregår gennem sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker (indskrevet i rum og i den pædagogiske praksis), som netop er genstand for en kategorianalyse i afhandlingen (kategorianalysen beskrives nærmere nedenfor).

principper, der ligger til grund for praktikkerne (Siegumfeldt 1992: 9). Det vil sige, at bag ved eller under den fremtrædende kommunikation (eller den eksplicitte pædagogik) ligger der en indprentning af de bagvedliggende principper, en indprentning, som foregår før-bevidst, og som handler om at indlære noget andet (implicit pædagogik). Det ser ud, som om man opdrager barnet, men det er i virkeligheden en vidtrækkende 'overtalelse', det handler om, fordi det er hele kulturens doxa, der samtidig inkorporeres (ibid.).

Her bliver det interessant at se, hvordan disse objektive rumlige og praksisbundne strukturer gennem agenternes praktikker kan siges enten at blive reproduceret, modificeret eller transformeret. Samtidig giver disse strukturer eller mønstre et billede af, hvilke børn der inkluderes og kskluderes i denne struktur, hvilket afhænger af, hvilke ressourcer (eller kapitalkonfigurationer) de har at sætte ind med i børnehavefeltet (i fokus i analysedel 2).

På baggrund af dette bliver undersøgelsen til et etnografisk studie af legitimitet og illegitimitet, som det kommer til udtryk i pædagogers praktikker i form af de vurderings- og opfattelseskategorier, pædagoger benytter sig af i deres praksis, og i form af den måde, hvorpå de indretter rum og legitimerer og illegitimerer steder, rum og ophold heri. Dette sidste forhold omkring legitimitet/illegitimitet ift. rum kobles både empirisk, teoretisk og analytisk til barnekroppen, da børns ophold i og relation til rum sker gennem kroppen. Det er gennem kroppen, barnet indoptager rummet, dets regler for ophold og rummets implicitte principper for, hvordan og hvem der skal opholde sig hvor, hvordan og hvornår.

Placering af afhandlingen i to forskningsfelter

Denne afhandling skal læses som pædagogisk forskning, hvis genstandsfelt er konstrueret som relationen mellem agenten (barnet og pædagogen) og det fysiske rum. Der er andre eksempler på dansk pædagogisk forskning, hvor undersøgelsestemaet – eller dele heraf – på den ene eller den anden måde og mere eller mindre har behandlet arkitektur, rum og materialitet (bl.a. Siegumfeldt 1992, 1995, 2001; Coninck-Smith 1995, 2005, 2008 (red. med Gutman, M.); Gitz-Johansen, Kirkeby, Kampmann, 2001; Kirkeby 2006; Kampmann 1994; Andersen og Kampmann 1996; Larsen, K., 2001; Nagbøl og Hansen, 2008, Bertelsen 2010; Schmidt 2007; Juelskjær 2010; Øland 2007a; Larsen, V. 2010; Palludan 2005; bidragydere til antologierne *Arkitektur, krop og læring*, 2005, red. Larsen, K., og *Børns steder, om børns egne steder og voksnes steder til børn*, 2006, red. Rasmussen).

Jan Kampmanns bog *Barnet og det fysiske rum* (1994) er et litteraturstudie om betydningen af de fysiske rammer i opdragelses- og uddannelsesinstitutioner. Bogen har (bagudrettet fra 1994) skabt overblik over

forskningen inden for områderne arkitektur, psykologi og pædagogik, både nationalt og internationalt. De dominerende amerikanske forskere, der fremhæves i bogen, er Lorrain Maxwell, Gary T. Moore og Mark Dudek som efter 1994 har været førende inden for publiceringen af international forskning om fysiske rammer for børn. Desuden skal nævnes Elizabeth Prescott samt Maxine Wolfe, som specielt ser på børns muligheder for privathed. Sidst men ikke mindst vil jeg nævne Susan D. Holloway, som i en af sine tidligste artikler (Holloway og Reichhart-Erickson 1988) berører emnet om de fysiske rammers betydning for kvaliteten af børnehaver. Dette spor er dog ikke blevet fulgt i hendes efterfølgende arbejde, men er bestemt et tema, som hun finder interessant, hvilket jeg fik bekræftet, da hun fungerede som min medvært under mit forskningsophold på UC Berkeley.

Jane P. Perry, der er ph.d. og pædagog og ansat på Harald E. Jones Child Study Center på UC Berkeley, introducerede mig desuden til ny litteratur, bl.a.: *Child Care Design Guide*, 2000, af Anita Olds, der med sin socialpsykologiske baggrund har udviklet en slags guide til arkitekter omkring byggeri til små børn. Jane P. Perry har også selv været interesseret i børns brug af udendørsarealerne i de californiske børnehaver (specielt i Bay Bridge Area) og har især set på vigtigheden af, at børn i deres interne legekultur har mulighed for at udfolde sig kropsligt (Perry og Branum 2009). Jane P. Perrys fokus på udendørsarealer hænger sammen med, at børnene i Californien på grund af klimaet kan opholde sig udendørs meget af tiden. Sammenlignet med danske børnehavebørn opholder de sig, specielt i vinterhalvåret, betydeligt mere udendørs.

Det, som er kendetegnende for meget af den amerikanske forskning, specielt den tidligere, er, som Kampmann (1994) også er inde på, at perspektivet ofte er vendt mod, hvordan børn igennem børnehaven erhverver sig kompetencer til at kunne forberede sig til skolen, og at de fysiske rammer skal være med til at understøtte dette. Det vil sige et fokus på *outcome* i forhold til en senere skolegang. Her er børns sproglige udvikling, problemløsning og tænkemåde i fokus, hvilket tager afsæt i en udviklingspsykologisk tænkning fra især Vygotsky og Piaget. Men eksempelvis Janes studier er inspireret af mere sociologisk orienterede teorier om børn og børnekulturer som Corsaro (2002).

Inspirationen til det sociologiske perspektiv kan ses i sammenhæng med det skifte inden for barndomsforskningen, der skete i slut 1990'erne. Det er fremstillet i *Den teoretiske barndom* (James, Jenks & Prout 1999), som handler om, hvordan udviklingspsykologiens dominans inden for barndomsforskningen udfordres af de sociologiske indgangsvinkler.

Det materielle eller rumlige tema placerer således min afhandling inden for en forskningstradition¹³, som ikke kun har beskæftiget sig med pædagogik, men mine primære inspirationskilder til at arbejde med rum og materialitet holder sig inden for den pædagogiske forsknings grænser.

Ens for de pædagogiske inspirationskilder (bortset fra Foucault) er, at de primært anvender og analyserer gennem et Bourdieu-perspektiv.

Inspirationerne har været Siegumfeldt (1992), Larsen, K. (2001), Foucault, specielt hans værk *Overvågning og straf* (1977), samt Bourdieu (1996a, 1997, 2005c) og Panofsky og Bourdieu (2002).

Da studiet også har børnehaven som undersøgelsesområde, har jeg desuden været inspireret af Larsen, V. (2010), der undersøger relationen mellem forskelsstrukturer i småbørnspædagogikken og en nationalstatsorganisering, Gulløv (1999).¹⁴, en afhandling om børns betydningsdannelser, Palludan (2005), der arbejder med kategoriseringer og forskelsstrukturer i børnehaven, og Øland (2007a), der i lighed med Larsen, V. studerer stat fra et pædagogisk perspektiv. Ved at bruge Bourdieu som teoretisk ramme i projektet, kan afhandlingen læses som pædagogisk forskning med sociologiske aner.

Louise Fabian (2009, 2010) taler om den spatiale vending inden for human- og samfundsvidenskaberne, der har stået på i de sidste 20-30 år, som *"en omfattende og flerfacetteret udforskning af rummets evne til at samle, rumme og situationere menneskelivet"* (Fabian 2009). Det er en vending mod en stigende interesse for det materielle, rum, arkitektur, genstande og kroppe, der tidligere har været mindre tilstedeværende, mens sproglige

konstruktioner, diskurser og andre kulturelle repræsentationer af verden har været de dominerende teoretiske og metodiske inspirationer for forskningen. Der er altså tale om et (måske) nyt tværvideenskabeligt forskningsområde, der involverer mange forskellige fagdiscipliner, men som har det tilfældes, at rum, sted, materialiteter og arkitektur gøres til genstand for forskningen. Samtidig med denne igangværende spatiale vending er der en stigende opmærksomhed på, at måderne, man definerer og forstår materialitet og rum på, har en række (videnskabs)teoretiske, metodiske og analytiske implikationer.

En dominerende teoretiker inden for dette nyopdyrkede forskningsfelt er Bruno Latour, der anbefaler en 'ny realisme', der også omfatter materialiteter og deres måder at flette sig ind i og sammen med andre fænomener i verden på (Damsholt, Simonsen og Mordhorst 2009). Latour er kendt for aktør-netværk-teorien (ANT), *"der primært er udviklet i en videnskabs-*

¹³ Beskrives nedenfor i dette afsnit som 'den spatiale vending'.

¹⁴ Gulløv beskæftiger sig i sin afhandling ikke med rum og materialitet, men har anvendt Bourdieu i sit studie af børnehaver og børnehavebørn.

sociologisk kontekst med undersøgelser af (natur)videnskabernes praksis og teknologihistoriske processer som omdrejningspunkter". (Damsholt, Simonsen og Mordhorst 2009: 23). Der er derfor mange, ud over Latour, der dominerer i ANT-feltet, og som definerer ANT forskelligt. I antologien *Materialiseringer*¹⁵ beskrives denne 'ny realisme' som, at materialiseringer eksisterer i kraft af deres relation til andre fænomener, hvor de samler sig i netværk; netværk, der er kaotiske og vilkårlige og sammenlignes med et rodnværk med mange rødder og udløbere fra grundroden. I et ANT-perspektiv er relationer og netværk altså ikke-stabile, men i højere grad dynamiske. Samtidig introduceres begrebet om non-humane aktører, hvilket betyder, at nogle elementer og materialiteter tildeles aktørstatus, dog uden at ville gøre objekter til subjekter. Men udgangspunktet er, at hverken subjekter eller objekter er suveræne aktører med fri vilje og intention. "*Det mennesker vil, og det vi gør, er formidlet af de ting, vi bruger og omgiver os med, af det rum, vi er situeret i. På den måde er materialiteter allerede involveret i enhver form for agency, også den, der tilskrives subjekter.*" (Damsholt, Simonsen og Mordhorst 2009: 25). Inge Mette Kirkeby (2006) er inspireret af Latour og hans aktant- og hybrid-begreber, der handler om, at alt bliver aktanter (og ikke subjekter eller objekter), og at der mellem aktanter dannes hybrider. Hybridtænkningen går ud på, at mennesket (og også rum) har og danner programmer og anti-programmer ift. sine omgivelser. Et eksempel er en dørpumpe, der er et program for, at døren lukker af sig selv, mens en dørkile er et antiprogram, der forhindrer det oprindelige dørpumpeprogram i at udføre sin funktion (ibid.).

Med den måde, som afhandlingen med et Bourdieu-inspireret blik ser på relationen subjekt og objekt, tildeles subjektet, det vil sige barnet og/eller pædagogen, en position som den suveræne agent/aktør, modsat det ANT-inspirerede blik. Min pointe er, at det er først, når subjektet er i rummet eller er ved materialer, at rummet eller tingen tildeles betydning i situationen. Rum og materialitet strukturerer praktikker og skriver sig ind i eller *inkorporeres* i kroppe. Sagt anderledes, tillægges objektet eller genstanden ikke agens i den forstand, at rum og ting er subjekt for handlen, men i større omfang skal rum og materialitet opfattes som en bagvedliggende strukturerende struktur for agentens praktikker. Det vil sige, at hvis man skal tillægge ting og rum agens, bliver dette i en anden forståelse, nemlig nærmere som en

¹⁵ En antologi om materialisering og om hvordan materialitet kan håndteres analytisk i kulturvidenskaben, som primært er udsprunget fra Afdeling for Etnologi ved Københavns Universitet, og hvis primære inspirationskilde til at studere rum og materialitet er ANT.

ansporing eller strukturerende struktur af praksis. Kristian Larsen¹⁶ (2001) laver analyser af hospitalsarkitektur, hvor han både ser arkitektur som subjekt for handlen gennem agenterne som objekter og omvendt (det vil sige, at han analytisk laver to snit eller to niveauer, hvor han betragter arkitektur og agenten som henholdsvis både subjekt og objekt). Men mit standpunkt er lidt anderledes, nemlig at rum og materialitet virker ansporende og strukturerende, hvilket ikke er det samme som at sige, at rum og materialitet er subjekt for handlen. Agenten er derved ikke den eneste, der strukturerer handlen; også rum og materialitet skriver sig ind i kroppe og strukturerer derigennem praktikker.

Arkitektur, rum og materialiteter betragtes således som kulturelle produkter (udformet af en habitus¹⁷) og indeholdende principper for, hvordan verden/samfundet skal opfattes, og er i dette perspektiv med til at fastholde en bestemt samfundsstruktur. Det vil sige, at arkitektur, rum og materialitet har reproduktive funktioner i forhold til den sociale og kulturelle orden. Det er ikke en direkte videreførelse af de objektive strukturer, der foregår i denne internaliserings- og eksternaliseringsproces (gennem habitus), men praktikerne (arkitekten, pædagogen og barnet) transformerer disse objektive strukturer gennem habitus og dermed gennem de mentale strukturer i en omdannet form i forhold til at vurdere samfundet. Dette betyder ikke, at agentens handlemuligheder er hverken frie eller determinerede, men at de internaliserede og forkropsliggjorte forståelseskategorier gør det muligt for subjektet (praktikerne) at handle eller at vælge mellem de muligheder for handlen, der er til stede (Bourdieu 1997; Siegumfeldt 1992; Larsen 2010). Bourdieus begreb om habitus og indtagelsen af verden som noget, der sker gennem kroppen, har afsæt i kropsfænomenologien (og specielt Merleau-Ponty¹⁸), hvor menneskets kropslige væren i verden er central. I denne optik står der således et menneske – et handlende subjekt – bag praksis. Ved at indtage denne position placerer jeg mig i opposition til ANT, hvor enhver handlen eller gøren involverer mange "ligestillede" elementer og aktører. I stedet danner rum og materialitet et ontologisk givet grundniveau, der betinger det sociale og kulturelle.

Begreberne om relation og struktur opfattes og håndteres forskelligt i et Bourdieusk perspektiv og i et ANT-perspektiv. ANT taler om rums og materialiteters relationer til andre fænomener, som tilsammen kan danne et netværk, og som ikke er stabile eller velmotiverede strukturer (Damsholt, Simonsen og Mordhorst 2009: 24), mens strukturer i en Bourdieusk optik er nogle (mere eller mindre) faste og stabile sociale og kulturelle strukturer.

¹⁶ Kristian Larsen har, som nævnt ovenfor, foretaget studie(r) af arkitektur, rum og materialiteter i et Bourdieu-perspektiv.

¹⁷ For uddybning af habitusbegrebet – se teoriafsnit.

¹⁸ Mere herom i senere i afsnit om afhandlingens videnskabsteoretiske og teoretiske afsæt.

For at opsummerer, placerer projektet sig overordnet i et pædagogisk forskningsfelt og dernæst i et forskningsfelt med en fælles forskningsinteresse for arkitektur, rum og materialitet.

Disposition for afhandlingen

Afhandlingen er disponeret i fire dele. Den første del består af de indledende kapitler, som indeholder afsnittene 'Børnehavebyggeri set i en historie- og samfundskontekst', 'Problemformulering', 'Formålet med afhandlingen', 'Implicit pædagogik', 'Placering af afhandlingen i to forskningsfelter' og denne disposition.

Anden del består af en redegørelse for afhandlingens teoriramme og videnskabsteoretiske grundlag samt et metodeafsnit, hvor det forsøges at gøre forskningsprocessen i arbejdet med afhandlingen transparent. I teori-afsnittet er analytiske bestemmelser og begreber blevet opbygget og defineret gennem de teoretiske begrebsapparater fra primært Bourdieu og suppleret med Foucaults teori. Derudover fremlægger jeg min læsning af Bourdieu, og hvilke centrale begreber afhandlingens analyser bygger på. Det handler om begreberne praktik, habitus og felt. Ligeledes fastsættes begreber om plads, rum og materialitet gennem brug af Bourdieus teori, hvor kroppen har en central betydning. Her grundlægges afhandlingens relationelle blik mellem agenten (barnet og pædagogen) og det fysiske rum. Jeg inddrager desuden Foucaults begreb om Panoptikon som et andet og supplerende analytisk (be)greb til det oparbejdede Bourdieuske rumbegreb. Begge teorier leverer redskaber til analysen af relationen mellem agenten og det fysiske rum, og samtidig kan begge teorier fortælle noget om den implisitte pædagogik, som foregår bag om ryggen på agenterne. Forskellen på de to teoretiske tilgange beskrives i en fremskrivning af to forskellige magtbegreber.

I det videnskabsteoretiske afsnit forsøges det at placere Bourdieu i det videnskabsteoretiske landskab. Her er menneskets indtagelse af verden noget, der sker gennem kroppen, og derved er menneskets kropslige væren i verden central. Det forsøges altså at forklare, hvilke ontologiske og epistemologiske antagelser, der ligger til grund for det videnskabelige arbejde i afhandlingen.

I metodeafsnittet forsøges det at fremskrive den forskningsproces, der ligger til grund for vejen fra empiriproduktion, over teoretiske og analytiske konstruktioner til analysestrategier. Her forsøges det således at gøre det transparent for læseren, hvordan viden og videnskabeligheden er praktiseret og reflekteret i afhandlingen.

Tredje del består af analyserne, som indeholder to hovedafsnit: analysedel 1 og analysedel 2. Analysedel 1 kaldes for en kategorianalyse, og her undersøger jeg, hvilke muligheder og begrænsninger plads og rum giver og sætter for det pædagogiske arbejde.

Dette undersøges ved at se på, hvilken pædagogisk kraft der ligger indlejret i rum, hvilket handler om at fremanalysere rumlige ordningsprincipper og kategoriseringer (eller forskelsstrukturer) og undersøge, om disse konvergerer eller er i konflikt med pædagogers (bevidste) principper for indretning af børnehavens rum.

Derudover er intentionen i analysedel 1 at skabe et materiale, der videre kan bruges som konstruktioner af de forskelsstrukturer – både rumlige, som har rod i arkitektfaget, og pædagogiske, der har rod i pædagogfaget – som danner homologe relationer. Dette betyder, at der optræder bagvedliggende principper, som både ses i funktion i arkitekt- og i pædagogfaget, hvilket vidner om, at disse principper (forskelsstrukturer) også er i funktion (homologt) på et samfundsmæssigt plan. På denne måde består en del af analysen af en konstruktion af doxa, som er de grundlæggende fælles overbevisninger i og af den sociale verden, og hvordan den skal forstås og opdeles i forhold til bestemte principper.

I analysedel 2 er hensigten at se på børns muligheder og begrænsninger for børneliv. Dette gøres ved at foretage en børnestrategisk analyse af, hvordan børn, med forskellig habitus, har mulighed for strategisk at gøre sig gældende inden for rammerne af børnehaven set som et felt. På baggrund af, at der forekommer forskellige legitime børnepraksisser (udspændt i form af en kapitalstruktur – hvilket er baggrunden for, at denne del af analysedel 2 kaldes for en kapitalanalyse) i hver børnehave, har børnene forskellige muligheder for at positionere sig som enten domineret eller dominerende (eller i en mellemposition) i børnehavefeltet,.

Til slut i analysedelen forsøges det klarlagt om socialisationseffekterne af børnehavebarnet kan siges at være rumligt/materielt og /eller pædagogisk betinget.

Fjerde del i afhandlingen er en afsluttende del, der indeholder en konklusion, der diskuterer analysernes resultater og en perspektivering.

Den overordnede teoretiske analyseramme i afhandlingen er Bourdieu- inspireret. Med hans begrebs- og teoriramme får jeg fastsat forholdet mellem rummet og pædagogen og forholdet mellem rummet og barnet som to relationelle analyseobjekter, der behandles i henholdsvis analysedel 1 og 2. Det førstnævnte forhold mellem rummet og pædagogen er implicit til stede i afhandlingens egentlige forskningsobjekt, nemlig relationen mellem barnet og rummet. Det er således en analytisk konstruktion – opdelingen i to analyseobjekter – eller to analytiske greb jeg foretager for at kunne komme tættere på sammenhænge eller relationen mellem barnet og rummet, som den udspiller sig i den institutionelle dagligdag i børnehaven.

Ud fra Bourdieus teori indlejres rummets strukturer i den kropslige praksis. Herved understøtter eller påvirker agenten gennem sine praktikker den orden og organisering, som rum og materialitet er medkonstituerende for. På denne måde anlægges der et relationelt analytisk greb, et dobbelt perspektiv på relationen mellem agenten (barnet eller pædagogen) og rummet som en strukturerende agent, hvorved der både ses på, hvordan rum er strukturerende i henhold til børns og pædagogers dagligdags- praktikker i børnehaven, samt på hvordan børn og pædagoger 'strukturerer' (eller former) rum til en bestemt praksis. Det relationelle perspektiv kan på denne måde siges at opretholde et dobbelt blik i forskningsprocessen. Dette perspektiv indeholder derved en slags ikke-determinisme eller en dynamik, hvor agenten gennem sine praktikker enten transformerer, modificerer eller reproducerer strukturer indlejret i rummet.

Ud over Bourdieu suppleres der i afhandlingens analyser med teoretiske redskaber fra dels Foucault, dels Ehn & Löfgren. Det fælles for Bourdieu og Foucault i forhold til afhandlingen er, at de leverer redskaber til at oparbejde et fokus på relationen mellem agenten og rummet, og på hvilke mekanismer eller 'indretninger' der så at sige kan producere bestemte socialisations- effekter i børnehaven, af både rumlig/materiel og/eller pædagogikfaglig art. Samtidig leverer de begge relevante redskaber til analysen af, hvordan den implicite pædagogik kan forstås som en del af det fysiske rum og samtidig kan forstås som en del af en mere overordnet samfundsrelateret kamp om opfattelser og syn på børn og barndom¹.

¹ I afhandlingen opereres der ikke analytisk på et makro- eller samfundsniveau, men Bourdieus (og Foucaults) teori indbefatter, hvordan pædagogik i børnehaven, set som et felt, relaterer sig til andre felter (her samfundet forstået som et felt), da børnehavefeltet ikke (kun) kan betragtes som et autonomt felt, uden relation til andre felter. Men i afhandlingens analyser – hovedsageligt i afhandlingens analysedel 2 – anses børnehaven som et autonomt felt. Afhandlingens analysedel 1 kan derimod siges i højere grad at relatere sig til et andet felt, nemlig det arkitekturfaglige felt, hvor der findes homologe relationer mellem disse felter (det pædagogikfaglige og det arkitekturfaglige), hvilket afslører, hvordan der mellem to relativt autonome felter kan etableres homologe relationer, der betragtes (med Bourdieus teori) som relationer i samfundsmæssig forstand.

Fordelen ved at anvende Bourdieus relationelle perspektiv i afhandlingen er, at jeg derved kan fastholde og fange kompleksiteten i relationen mellem barnet og rummet, således at det hverken bliver rummet, der determinerer agenten, eller agenten, der determinerer rummet. Dog anses agenten som subjekt og rummet som objekt, men rummet tillægges en pædagogisk eller strukturerende effekt over for agenten. Det teoretiske og analytiske perspektiv er inspireret af den relationelle tænkning fra Bourdieu, og derved optræder pædagogikken også igennem rum, hvilket skal forstås i sammenhæng med begrebet om implicit pædagogik, der blev beskrevet i de indledende afsnit til afhandlingen – det, som ikke italesættes af pædagogen, men som i dagligdagen har en (pædagogisk) kraft.

Det analytiske greb, der kan foretages med Foucault (trækker her på hans panoptikonbegreb²), er på relationen mellem barnet og rummet, men her på en anderledes måde end det relationelle analytiske greb, som er oparbejdet gennem Bourdieus teori. Jeg anvender begrebet panoptikon som et analytisk greb og som et supplerende analytisk greb om rummet, til Bourdieus relationelle rumbegreb³. Det er, i modsætning til et Bourdieu-inspireret blik, et mere deterministisk blik på de fysiske rammer som styrende, kontrollerende og disciplinerende (med overvågningen) i henhold til barnet.

Foucaults blik kan bruges til at stille skarpt på, hvordan eksempelvis pædagogens placering i et rum kan være med til at forstærke eller nedtone overvågningen og kontrollen og derved disciplineringen af børn. Foucault siger på denne måde ikke noget om relationen mellem barnet og den voksne pædagog, og om hvordan denne relation udspiller sig i praksis, men beskriver blot forholdet som et magtforhold, og i denne sammenhæng opererer Foucault med et andet magtbegreb end Bourdieu⁴. På denne

¹forts. Opfattelser af børn og barndom i samfundsmæssig forstand indgår på denne måde i analysen, men mere som en implicit tilstedeværelse, da jeg ikke interesserer mig for eller undersøger (eller indsamler) empiri på et samfundsplan. I stedet indgår samfundet som en underforstået magtfordeling eller udvikling i Bourdieus teori. I afhandlingens sammenhæng handler det om retten til at definere, hvad der eksempelvis er et godt børneliv.plan. I stedet indgår samfundet som en underforstået magtfordeling eller udvikling i Bourdieus teori. I afhandlingens sammenhæng handler det om retten til at definere, hvad der eksempelvis er et godt børneliv.

² Panoptikonbegrebet er umiddelbart et stærkt begreb at bruge om de børnehavebyggerier der indgår i denne undersøgelse, da begrebet henviser til en gennemført arkitektonisk model til overvågning. Men også andre har anvendt begrebet i analyser af institutions- og uddannelsesbyggeri: Bertelsen (2007) og Coninck-Smith (2005b) I afhandlingen anvendes denne betegnelse, men 'panoptisk' skal således ikke forstås i forhold til den oprindelige model fra Bentham (beskrives i teoriets afsnittet "Foucault og et panoptisk analytisk greb"), men nærmere som en metafor for hvilke teknikker for overvågning der i større grad er til stede i ét børnehavebyggeri frem for et andet. Begrebet bruges således med en risiko for at blive forstået anderledes end hvad hensigten med brugen af begrebet er i analysen.

³ Sidst i dette afsnit beskrives og defineres det relationelle rumbegreb.

⁴ Mere om dette til slut i afsnittet.

måde konstrueres med Foucault et blik, som ikke ved, hvad der eksempelvis foregår i den pædagogiske praksis. Men blikket bruges i afhandlingen til at opdage eller fange disciplinens væsen ved at uddrage en serie af eksempler på nogle af de vigtigste "teknikker". Nemlig de teknikker, som kan siges at være blevet "almindelige" i vores hverdag. De kan være uendeligt små, men har samtidig en betydning og en effekt, eftersom de definerer en bestemt detaljeret beherskelse af barnekroppen. På denne måde behandles i det Foucaultske perspektiv ligeså en slags implicit pædagogik, men ikke noget, der kan fremanalyses gennem en kategorianalyse om implicite principper/kategorier i rum. Derimod er blikket på rummets mere "overfladiske" teknikker som muligheder for overvågning og disciplinering af barnet.

Ehn og Löfgren anvendes i kategorianalyserne i analysedel 1 af kulturen i børnehaverne. Dette analytiske greb anvendes for bedre at kunne bryde med mine egne kulturelle kategoriseringer af dagligdagen i børnehaven, og derved nemmere få øje på de kategoriseringer, som pædagoger benytter sig af i deres opfattelser og vurderinger af børn i den institutionelle dagligdag. På denne måde supplerer Löfgren kategorianalysen til at skærpe blikket for mig som analytiker ved at kunne stille skarpt på de daglige vurderings- og opfattelsesformer – det, som jeg samlet kalder for kategoriseringspraktikker, som børn bliver udsat for, og som pædagoger udsætter børn for i børnehaven.

Den del af Ehn og Löfgrens arbejde, som analysen er inspireret af, er fra bogen *Kulturanalyser* (Ehn og Löfgren 2006), hvor deres tænkning omkring kulturen, og hvordan den er organiseret efter bestemte ordningsprincipper (der i udgangspunktet er vilkårlige), bruges i selve det analytiske arbejde, hvor der konstrueres kategorier og kategoriseringspraktikker på baggrund af de fremanalyserede ordningsprincipper.

Det er således et redskab til at bryde med de indgroede måder at tænke og gøre pædagogisk praksis på i børnehaverne, som jeg også selv er involveret i, og med at jeg selv er et produkt af en institutionel opvækst⁵. Jeg vil i analysen lade mig inspirere af både Ehn og Löfgrens samt Vibe Larsens (2010) måde at tænke om kategoriseringer og kategorier på⁶.

Afhandlingen bygger på en forståelse af kategoriseringspraktikker som en praktisk viden, der "bærer" den pædagogiske praksis i sig som en kropsliggjort og institutionaliseret socialisation. På denne måde er det et teoretisk og analytisk begreb til at fange relationen mellem rekonstruktionen af den

⁵ Mere herom i næste afsnit: 'Et forsøg på at gøre forskningsprocessen transparent.'

⁶ Kategorisering opfattes som den proces, der producerer kategorier – en kategoriseringspraksis/tik. Kategoriseringspraksis henviser til min egen måde at kategorisere på i det analytiske arbejde, mens kategoriseringspraktik handler om pædagogers praksis, som netop i et analytisk-teoretisk perspektiv bliver til en kategoriseringspraktik – dette uddybes i det følgende.

struktur, som den pædagogiske praksis er udtryk for, og habitus. Pointen med at foretage denne distinktion og derved ikke at bruge begreberne om praksis og praktik synonymt i afhandlingen⁷ er at tydeliggøre, hvilket plan (teoretisk/analytisk, empirisk/dagligdags) jeg bevæger mig på og henviser til. På denne måde er 'praktik' et teoretisk/analytisk begreb og praksis et empirisk/dagligdags begreb.

Denne analytiske kategoriseringspraksis er en måde at forstå den sociale organisering på og den giver, med Bourdieus prakseologiske teori, mulighed for at trække empiriske forbindelser mellem praksisformer (arkitekters og pædagogers) og mere generaliserede forskelsstrukturer båret af fx makrosociologiske kulturbetydninger (Larsen 2010). Mit forskningsdesign er ikke som Larsens at trække direkte empiriske forbindelser mellem mikro- og makrosociologiske forskelsstrukturer, men derimod at vise, hvordan empiriske mikrosociologiske forskelsstrukturer i to forskellige fagfelter (arkitekters og pædagogers) netop markerer og aftegner nogle bredere samfundsmæssige forskelsstrukturer – nogle generaliserede og samfundsmæssigt konstituerede forestillinger om børn og barndom.

Videnskabsteoretisk ramme: prakseologisk teori

Bourdies prakseologiske teori kan forstås som den overordnede videnskabsteoretiske ramme for arbejdet med afhandlingen. Hans begrebsapparat og hans måde at bedrive og beskrive videnskabeligt arbejde på har ligget som en slags grundpille i både det empiriske arbejde, måden at (frem)stille forsknings- og undersøgelsesspørgsmål på, konstruere et forskningsobjekt og undersøge disse/dette efter en empirisk-teoretisk analysefremgangsmåde. Den prakseologiske teori er undervejs i arbejdet med afhandlingen fundet velegnet til at kunne studere relationen mellem rum og agent som en slags implicit pædagogik. Teorien er fundet velegnet på grund af dels prakseologiens insisteren på, at man arbejder relationelt og derved kan betragte den sociale virkelighed som et felt (feltbegrebet beskrives nærmere nedenfor), dels på grund af at netop den relationelle arbejdsmåde og feltbegrebet kan være med til at fange kompleksiteterne i den sociale verden.

Den studerede sociale virkelighed i børnehaven rummer uforudsigelige kompleksiteter, som undervejs i arbejdet med afhandlingen har været muligt at få et (analytisk og teoretisk) begreb om ved at anvende Bourdieus begreber om felt, habitus og kapital. Selvom det studerede i udgangspunktet for dette arbejde var de rum, som børn og pædagoger opholder sig

⁷ Hvilket eksempelvis Øland (2007a: 18) gør. Bourdieu selv skriver ikke om distinktionen mellem disse to begreber.

i, viste virkeligheden eller virkelighedens rum sig som ikke bare at være et fysisk og "neutralt" sted, hvor børn og pædagoger opholder sig. Når børn og pædagoger opholder sig i og bevæger sig i rum, indgår disse som en del af det sociale liv og som en del af den implicite pædagogik, som udspiller sig inden for rammerne af børnehaven (børnehavefeltet). Det er komplekst at studere rum som fænomen (eller relationen mellem rum og agent), og rummet kan ikke forklares eller forstås isoleret, men kun i relation til agenterne. Som Bourdieu beskriver det, ligger kompleksiteten i den sociale virkelighed, og han refererer til Gaston Bachelard, der siger, at "det enkle er aldrig andet end det forenkede" (Callewaert 1994 : 69).

Den prakseologiske teori tager udgangspunkt i den sociale praksis, hvilket markerer, at studiet er praksisnært (Bourdieu & Wacquant 1996: 32). Men samtidig forstås praksis i relation til et feltbegreb og en overordnet teoretisk ramme og derved i forhold til en forskers teoretiske indsigt. Umiddelbart kan det opfattes som selvmodsigende, at et studie med fokus på den pædagogiske praksis også samtidig lægger vægt på teoretiske konstruktioner. Men som Øland (2007a: 18) argumenterer for, er arbejdet med et empirisk materiale, som er underordnet teoretiske konstruktioner, ikke uforeneligt med fokus på en kompleks og nuanceret analyse af praksis. På denne måde har teoretisk indsigt det formål at udstyre forskeren med et bestemt prakseologisk blik, der ellers er svært at fastholde, fordi dagligdagens tanke- og opfattelsesformer er lette for forskeren at overtage og benytte sig af. Så i stedet for at anvende eksempelvis pædagogers opfattelses- og vurderingskategorier som redskaber for erkendelsen er det nødvendigt at gøre disse kategorier til genstande for erkendelsen gennem anvendelse af teoretiske redskaber (Prieur 2002a: 120).

På denne måde fungerer teorierne og de teoretiske begreber (som altså også anvendes som analytiske begreber) som tænkeredskaber (Bourdieu & Wacquant 1996: 24) og som objektiveringsredskaber. Det har undervejs været hensigten ikke at lade teori eller teoretiske begreber være fastlåste og styrende for empirien, hvilket vil sige, at empirien har kunnet påvirke de teoretiske konstruktioner. Jeg har eksempelvis først undervejs lagt mig fast på, hvordan jeg definerer begrebet om rummet, hvilket har været et mere eller mindre bevidst valg, da jeg derved har kunnet konstruere et empirisk-teoretisk rumbegreb.

Bourdieu beskriver sit eget videnskabelige arbejde som *konstruktivistisk strukturalisme* eller *strukturalistisk konstruktivisme* (Callewaert 1994: 52), hvilket markerer dels et brud med konstruktivismen, dels et brud med strukturalismen. Han er inspireret af strukturalismen, men han mener noget andet med 'strukturalisme' end de traditionelle strukturalister, nemlig at der i den sociale verden eksisterer objektive strukturer (ikke kun i symbolske systemer som sprog, myter etc.), som er uafhængige af agenternes

bevidsthed, ønsker og intentioner, og at strukturerne er i stand til at lede eller tvinge agents praktikker (Callewaert 1994: 50). Den sociale verden eksisterer altså som relationer af strukturer, hvilket udgør det ontologiske udgangspunkt hos Bourdieu (og i afhandlingen). Dette ontologiske afsæt implicerer, at menneskets væren og handlen i verden er et relationelt forhold til objektive strukturer (Bourdieu & Wacquant 1996: 45), og på denne måde kan agents praktikker kun forstås i relation hertil.

Konstruktivismen i hans teori skal forstås sådan, at han erkender, at subjektet eller agenten skaber sin egen verden, men at agenten samtidig er viklet ind i et socialt system med en position, som kun kan forstås i relation til

andre positioner. Grundlaget for agentens egen verdensopfattelse og tænke-, og handlemønstre skal derfor forstås i relation til en social genese, en doxa, der konstituerer habitus (habitusbegrebet beskrives nærmere nedenfor), (Callewaert 1994: 49).

Derved opstilles der i den prakseologiske teori en relationel betragtningsmåde, hvor subjektets handlinger og dets tanker og meninger i forbindelse hermed stilles op imod en strukturalistisk og objektivistisk søgen efter objektive strukturer, og ligeledes undersøges forholdet i et modsat (dobbelt) perspektiv.

I dette lys kan pædagogik hverken undersøges som et rent objektivt forhold, hvor praksis er styret af strukturelle forhold, eller som en bevidst intentionel handlen fra subjektets side. Derimod skal de objektive strukturer forstås som de mulighedsbetingelser, subjektet har "til rådighed" gennem inkorporering, og som kommer til udtryk gennem praksis ved subjektets transformation af disse strukturer. På denne måde er det en historisk og social virkelighed, der er på spil i den pædagogiske praksis, som ellers forekommer at basere sig på en selvfølgelighed eller en naturlighed i dagligdagen, og som er baseret på en pædagogikfaglig erfaring. Det prakseologiske udgangspunkt er således en sammenbinding af objektive og subjektive forhold, der hverken er deterministiske eller intentionelle, men derimod tendentielle og relationelle (Bourdieu 1997: 17ff; Larsen, V. 2010: 34) og dermed en kombination af strukturalisme og konstruktivisme. Dette erkendelsesteoretiske afsæt implicerer, at man som forsker bevæger sig mellem en objektivering, hvor man forsøger at forholde sig til det implicite, og en subjektivering, hvor man forsøger at få indblik i subjektets handlen, men set i forhold til det implicite (de objektive strukturer). Disse bevægelser mellem strukturalisme og konstruktivisme, mellem objektivering og subjektivering, mellem struktur og agent er det, der menes med refleksiv sociologi som en metodologisk og teoretisk undersøgelsesmåde (Bourdieu & Wacquant 1996). Det er en refleksivitet, der er funderet i noget, der rækker ud over den enkelte forsker og agent og rækker ud i samfundets historie og virkelighedens socialitet.

Habitusbegrebet, kroppen og den praktiske sans

Subjektet er altså ikke determineret af strukturelle forhold, men er heller ikke frigjort fra dem. På denne måde internaliseres og socialiseres de objektive strukturer i subjektet, hvorigennem strukturerne transformeres og (også kan) forandres gennem subjektet. Dette forhold beskrives af Bourdieu gennem begrebet om habitus.

"Habitus er et tilegnet system af generative skemaer og muliggør dermed den frie produktion af alle de former for tænkning, alle de oplevelser og alle de handlinger, som befinder sig inden for dens produktionsbetingelsers særlige rammer og kun inden for disse. Gennem habitus styrer den struktur, som den er et produkt af, praksissen, dog ikke på en mekanisk deterministisk måde, men gennem den tvang og de indskrænkninger, dens opfindelser oprindeligt blev gjort til genstand for." (Bourdieu 2007: 94).

Heraf kan man forstå, at der i habitus både indgår dynamiske og mekaniske elementer. Habitus producerer praktikker hverken fuldstændigt frit, uden at være bundet op på strukturer, eller fuldstændigt determineret og mekaniseret. Habitusbegrebets muligheder for improvisation og nyskabelse er centralt i min Bourdieu-læsning, da strukturerne eller felter derved også kan ændres over tid. Netop ved at have en opfattelse af rum som havende bestemte kulturelt og socialt indlejrede strukturer, gør, at disse strukturer med en konkret ændring i forhold til brug kan forandres.

Med felt- og habitusbegrebet kan jeg trække konstruktioner frem af et mønster af sociale og kulturelle praksislogikker, der ikke viser hele mønstret, hvilket heller ikke er en ambition i afhandlingen. Ambitionen er derimod at trække dele af et fremtrædende mønster frem ved brug af et relationelt og dobbelt perspektiv. Som det skal vise sig er konstruktionerne hverken stabile eller fastlåste, men derimod dynamiske og flertydige.

På denne måde fremtræder hverken habitus (agenten) eller de implicite pædagogikker, der er spændt ud som strukturer i feltet, som statiske, selvom de fremtræder som objektive struktureringer. Det er strukturer, der har relationer og skaber relationer i felter, men som dog ikke determinerer dem.

Således gøres der i min læsning op med en udbredt misforståelse i læsninger af Bourdieu og forståelsen af hans teori – specielt i forhold til hans reproduktionsbegreb. Dette kommer han selv ind på i følgende citat, hvor han kommenterer på andres læsninger af hans teori og om temaet omkring reproduktion og forandring:

"Jeg forstår ikke, hvor mine læsere skulle kunne have fundet den cirkulære reproduktionsmodel, som de tilskriver mig (struktur – habitus – struktur; eller kapital – reproduktionsstrategier – kapital). I virkeligheden ville jeg kunne vise, hvordan modsætningen mellem statik og dynamik, struktur og historie,

reproduktion og forandring, osv. er fuldstændig falsk, for så vidt som det er den forefundne struktur (spændingerne, de modstillede positioner, magt-relationerne, som konstituerer et specifikt felts struktur eller det samlede sociale felts struktur på et bestemt tidspunkt) der konstituerer princippet i de strategier, der tager sigte på at bevare eller forandre denne struktur." (Bourdieu 2005a: 114).

Kroppen og den praktiske sans

Grundlæggende for Bourdieus habitusbegreb er det kropsfænomenologiske afsæt – inspireret af Merleau-Ponty⁸ – hvor kroppen betragtes som en erkendende krop, hvorigennem verden tilegnes.

Det er gennem kroppen, mennesket erfarer, og det er her, erfaringer lagres, og i denne afhandling har kroppen været centralt i det empiriske studie, da det er kroppen i rum, jeg har observeret. Kroppen er subjektets umiddelbare objekt, og ud fra en ontologisk vinkel bliver det før-bevidste af stor betydning for at forstå subjektet og dets handlinger. Det er eksempelvis igennem kroppen, at det fysiske rum erfares, som en både før-bevidst og bevidst handling. Strukturer eller principper indskrevet i rummet inkorporeres implicit i subjektet gennem kroppen. På denne måde fremskrives en før-bevidst kropslighed i subjektet, i stedet for at betragte subjektet som et fuldstændigt bevidst og intentionelt subjekt. I dette perspektiv er subjektet ikke fuldt ud bevidst om sine handlinger, men er underlagt sin egen kropslige involvering i verden, en involvering, som er mindre erkendt, da den erkendes gennem en krop (Callewaert 1997: 34ff).

Dette kan også beskrives gennem Bourdieus begreb om den praktiske sans som noget kropsligt – en såkaldt *"kvasikropslig involvering i verden"* (ibid.). For at tydeliggøre, hvordan dette skal forstås, giver Callewaert (ibid.) som

⁸ Ifølge Merleau-Ponty er kroppen en erkendende krop: Når vi ser, berører, taler og lytter, har kroppen allerede set, berørt, talt og lyttet for os. Det, som i Bourdieus teori betegnes som den praktiske sans, kan her suppleres med begrebet "prærefleksivt cogito".

"Cogito betyder "jeg tænker". At det er prærefleksivt, indikerer dels, at den betydning, jeg tænker over, findes som en forudsætning for mine tanker, som jeg aldrig kan tænke – og dels at min måde at tænke på er foregribet af min måde at være situeret og legemliggjort på." (Merleau-Ponty 1994).

Det vil sige, at inden vi når at tænke, føle og opleve samt agere på en bestemt måde i et rum, har kroppen allerede opsnappet indtryk og "rustet" eller påvirket os til at tale, føle, opleve og agere på en bestemt måde.

Bourdieu's erkendelse vil altid have sit udgangspunkt i de objektive strukturer, som meningsbærende for menneskets praktikker. Det er i materialiteten, at man skal finde forklaringen og meningen bag menneskets handlinger. Meningen med menneskets praktikker kan således udledes af de objektive strukturer. For Merleau-Ponty skal meningen med en bestemt handling eller praktik ikke nødvendigvis findes ved at betragte den relationelt i forhold til materialiteten. At menneskets praktikker ikke nødvendigvis hænger sammen med de materielle strukturer, åbner op for tanken om, at menneskets praktikker ikke absolut altid er meningsfulde. Således vil en bestemt følelse eller oplevelse, og den måde mennesket agerer på i forlængelse heraf, ikke til enhver tid kunne forklares og forstås som meningsfuld eller som meningsbærer af objektive principper. Fænomenologer mener, at man ikke kan sige noget meningsfuldt om tingene selv men kun noget om, hvordan de fremtræder for bevidstheden (Zahavi 2003).

eksempel det, man i sport kalder at have en fornemmelse for spillet, som foregriber alt det, der er på færre i forskellige situationer i spillet. Oversat i teoretiske begreber kaldes det for en overensstemmelse mellem en habitus og et felt, mellem den kropsliggjorte livshistorie og den objektiverede historie. Den handlingsorientering og selve handlingen, foretaget af deltageren i spillet eller feltet, giver mening både subjektivt og objektivt. Handler det om dagligdags praktikker, træder man ikke bevidst ind i spillet, men man fødes ind i det. De forskellige sociale felter udruster deres deltagere med den habitus, som er nødvendig for at agere og fungere i spillet. Dette foregår via eksplicite love og implicite regler – som afgrænser mulighedernes felt – som mennesket har at rette sig efter.

"Den relation, der består mellem habitus og det felt, som habitus er objektivt tilpasset (fordi den er konstitueret under hensyntagen til den specifikke nødvendighed af at holde sig i spil i det pågældende felt), repræsenterer en slags ontologisk meddelagtighed [complicity], en før-bevidst og før-refleksiv relation. Denne meddelagtighed giver sig udtryk i, hvad vi kalder "sans for spillet" (eller praktisk sans, sens pratique): en intentionsløs intentionalitet, der fungerer som et princip for handlestrategier uden en strategisk plan, uden rationel beregning, uden bevidst formulerede hensigter" (Bourdieu 2005a:103).

For Bourdieu fungerer kroppen derved som et opsamlingsreservoir. For at klargøre, hvad der hermed menes, bruger han eksemplet med at kunne huske et vers, fordi man mindes rytmen, selvom man har glemt ordene. Den praktiske sans kan i dette eksempel siges at være omdannet til en bestemt handlingsorientering og automatiser, som kroppen handler efter. Dvs. *"Når man har lært at gå, og at gå som en pige, så bliver dette bevægelsesskema ikke bare automatiseret i kroppen, men bærer af en uendelig mængde af perceptioner og måder at forholde sig på som giver udtryk for samme kønsrollefordeling."* (Callewaert 1997: 37). Der er altså kønsspecifikke måder at være på rent kropsligt i kulturen. Biologiske kønsforskelle bliver kulturelt udbygget og fungerer som grundskema for ens helhedsdannelse af den sociale orden. Den praktiske erobring af ens egen krop og den indlærte måde at fornemme og vurdere sin krop på bygger på denne måde på den sociale og kulturelle kønsdeling i samfundet. Bourdieus tanke står i kontrast til den sædvanlige tolkning af disse socialisationsprocesser, som går på, at man identificerer sig selv med det billede, som andre eller omverdenen giver af en (som eksempelvis Mead1974).

At omverdenen benytter sociale og kønslige delingskemaer på kroppen, er naturligvis vigtigt, men det handler ikke om, at man internaliserer en forestilling bygget på det billede, omverdenen har af en. Bourdieu mener, at indlæringen af disse skemaer ikke forløber ved, at man efterligner eller imiterer. Indlæringen sker derimod ved, at man selv gør

sådan eller er sådan. Alt ligger så at sige i udførelsen, gennem kroppen, som er en forestilling af noget, som findes hverken tidligere eller senere, men kun i det agerede øjeblik.

Habitus

Habitus er altså et relationelt udtryk for en praktisk sans for at indtage en position i feltet eller i spillet, som objektivt "passer" i strukturen. Det vil sige, at subjektets kropslige bevægelser, dets mentale strukturer (tænken, handlen og vurderinger), sociale og rumlige strukturer kan siges at udtrykke homologe relationer – det vil sige struktur-lige, men specifikt forskellige, relationer (Bourdieu 2005c: 57ff; Øland 2007a: 21). Habitusbegrebet indeholder derved en mulighed for at kunne forklare, hvorfor forskellige dele af en kultur (eksempelvis en børnehavekultur og en arkitekturkultur) har samme principper på et givent tidspunkt.

Yderligere giver dette mulighed for at forstå praktikker ikke kun som individuelle, men som kollektive. Og på denne måde bliver det analytisk muligt at fremanalysere og konstruere et mønster af strukturer (hvilket i afhandlingen kaldes for kapitalstrukturer i analysedel 2, og som også i analysedel 1 kan opfattes som de fremanalyserede kategoriseringspraktikker, der udgør det, der kaldes for doxa), som agenterne, det vil sige både pædagoger og børn, gennem deres praktikker enten transformerer, modificerer eller reproducerer, og som samtidig kan anskues som muligheds-skabende eller begrænsende for agentens praktikkens udfoldelse og for agentens, her tænkes på børnenes, muligheder for at positionere sig inden for børnehavefeltet. Det vil sige, at det bliver muligt at analysere funktionen eller effekten af de opfattelses- og vurderingskategorier, som pædagoger opfatter børnehavebørn gennem (Callewaert 1994: 57).

I afhandlingen arbejdes der med et amputeret⁹ habitusbegreb, som ikke involverer et dispositionsbegreb, da der ikke i analysen eller i det empiriske materiale har været en interesse i at søge forklaringer i den sociale bagage, som børnene har med sig fra deres opvækst i familien. Dette er en atypisk måde at gribe en Bourdieu-inspireret analyse an på, men forståelsen af børn som havende dispositionelle baggrundsvARIABLE med sig i deres habitus er stadig en teoretisk forståelse af børnene, men et forhold, der ikke forfølges analytisk. I stedet arbejdes der i afhandlingen med habitus som en struktureret struktur, der gennem socialiseringen i en bestemt børnehavekultur får inkorporeret principperne i kulturen.

⁹ Dette er Bolette Moldenhawers ord.

Habitusbegrebet er snævert forbundet med begrebet om kapital, ved at habitus er en af kapitalens eksistensformer. Der findes forskellige former for kapital, hvor eksempelvis den kulturelle kapital kan have form af på den ene side dens institutionaliserede (eksaminer, titler osv.) eller objektiverede former (biblioteker, kunstværker osv.) og på den anden side dens legemliggjorte former (dannelse, smag, evnen til at skelne og vurdere musikalske eller kunstneriske værker og stilarter) (Broady 2000).

Legemliggjort eller inkorporeret kapital kan således siges at udgøre eller at være habitus, men det modsatte tilfælde, at bestemte habitus positioneres i forhold til mængden eller konfigurationen af deres kapitalformer, er faktisk ikke nødvendigvis tilfældet. Ethvert menneske er udstyret med en habitus, men nogle individers habitus vurderes højere end andres. *"Kapital i Bourdieus forstand er ressourcer, som i den sociale verden tillægges værdi, hvoraf følger, at der eksistere typer af habitus, som næppe eller kun når vi bevæger os inden for bestemte grupper, kan fungere som kapital. Eller sagt på en anden måde: Vi er hver især begavet med en habitus, men det er markedet, der afgør, hvilke ingredienser i og effekter af denne habitus der skal fungere som kapital."* (Broady 2000). På samme måde arbejdes der i analysedel 2 med, hvordan kapitalstrukturer, i hver børnehave har en effekt på børns muligheder for at positionere sig i børnehaven, hvor de på trods af ens kapitalsammensætninger kan have forskellige muligheder for at positionere sig.

For at beskrive, hvad der i afhandlingen forstås ved kultur, må denne betragtes i relation til Bourdieus begreb om kulturel kapital. Som beskrevet ovenfor kan den kulturelle kapital have form af dens institutionaliserede eller objektiverede former og også dens legemliggjorte form. På samme måde kan kultur både være i institutionaliseret og i objektiveret form og kan forstås som kollektive sæt af mønstre, som gennem tiden er konstrueret og blevet anerkendt og legitimeret og således også blevet magtfulde (Bourdieu 2007). På denne måde er kulturen ikke en fast størrelse, men noget, der forhandles og løbende ændres over tid gennem habitus, og som derfor er knyttet til den dagligdag, der udspiller sig for agenter – i afhandlingens tilfælde i børnehavekulturen. Kultur er således i afhandlingen implicit tilstede i (den implicitte) pædagogik, som i praksis er indeholdt i vurderinger af måder at opføre sig på, måder at opholde sig i og være i børnehavens forskellige rum på, opfattelser af, hvad der er relevant viden og evner hos børn (eksempelvis sproglig kunnen), samt hvordan rum og materialitet i praksis tildeles værdi og betydning på forskellig vis.

Feltbegrebet og kategorianalyse

Feltbegrebet anvendes i afhandlingens analyser til at få et greb om de objektive strukturer, som findes, allerede inden jeg er trådt ind i børnehaveverdenen (Broady 2000). Det er strukturer i et felt, der både kan betragtes

som et relativt autonomt felt, da det er relativt afgrænset, ved at have særligt felttypiske logikker, principper, kapitaler og kræfter i spil her inden for, som ikke eksisterer i de opgrænsende felter. Men samtidig, hvilket denne afhandling viser, har feltet homologe relationer til andre felter, hvor eksempelvis de samme principper kan eksistere (hvilket eksempelvis vises i analysedel 1, mellem det arkitekturfaglige og pædagogikfaglige felt).

I afhandlingens analyser forsøges der ved brug af feltbegrebet at indhente viden om de strukturer, der allerede findes i børnehaven. De implicite pædagogikformer findes allerede i form af at være spændt ud i en struktur (Øland 2007a: 19), og det er disse strukturer, der er genstand for undersøgelse.

Med feltbegrebet kan der også fanges relationer mellem positioner i feltet, det vil sige, hvem der kæmper om hvad, fra hvilke positioner i feltet.

Gennem børns og pædagogers (krops)praktikker kan jeg studere implicit pædagogik som et institutionaliseret fænomen, som en bestemt struktur. Analysen i afhandlingen forsøger således at konstruere de (mere eller mindre implicite) opfattelses- og vurderingsformer (eller den struktur), som pædagoger benytter sig af i deres samvær med børnene, og den implicite/objektive struktur, der er indlejret i de rum, som både pædagoger og børn opholder sig i (denne del af analysen er indeholdt i analysedel 1 kaldes for det, Øland (2007a) kalder for en kategorianalyse).

I børnehaven foregår der en formidling eller en påføring af en vilkårlig struktur (hvilket er det, analysen forsøger at kaste lys over), som sker gennem en implicit overføring gennem kroppe (inkorporering). Dette foregår gennem sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker (indskrevet i rum og i den pædagogiske praksis), som netop er genstand for kategorianalysen. Efterfølgende (i analysedel 2) udvides kategorianalysen til at indeholde en analyse af funktionen eller effekten af de opfattelses- og vurderingskategorier (eller former), gennem hvilke pædagoger opfatter børnehavebørn, deres præstationer og værdi (Callewaert 1994: 53). På denne måde indeholder analysen en konstruktion om opfattelsen af den sociale verden/børnehaveverdenen, dvs. en konstruktion af de verdens-/barnesyn, som selv bidrager til konstruktionen af denne verden/barnet, samt en analyse af, hvilke socialisationseffekter dette har på børn.

Pædagogerne eller agenterne har en forståelse af verden og konstruerer derved deres legitime version af verden/den sociale orden. Men pointen i Bourdieus teori er, at denne konstruktion udføres under strukturel tvang. *"Objektive magtrelationer tenderer mod at reproducere sig selv i symbolske magtrelationer. I den symbolske kamp om produktionen af sund fornuft eller, mere præcist, om monopolet for legitim navngivning sætter agenter den symbolske kapital, som de har opnået i tidligere kampe og som juridisk kan garanteres, i kraft.* På denne måde repræsenterer adelstitler, ligesom

uddannelsesmæssige kvalifikationer, reelle titler med symbolsk egenskab, som giver én retten til at fordele ved anerkendelsen." (Callewaert 1994: 65). På denne måde har pædagogen med sin anerkendte titel som pædagog (uddannelsesbevis med symbolsk værdi/kapital) monopol, autoritet og magt til at legitimere sin egen konstruktion af verden og udsætte børn for den i den institutionelle dagligdag.

Foucault og et panoptisk analytisk greb

Det af Foucaults forfatterskab, der vil blive anvendt i undersøgelsen, er hans analyser af arkitekturen, rum og rumfordelinger som disciplinerings-teknologier. Foucault tager i sin teori om disciplinen udgangspunkt i det "Inspection-House" – eller det "Panopticon" som Jeremy Bentham (1748-1832) udviklede. I Benthams arkitektoniske 'arrangement' udsættes en menneskemængde for en fortløbende og minutiøs overvågning fra en central uagttagelig iagttagers side. Denne panoptikonmodel kobler Foucault til rumlige opdelinger eller strukturer, ikke kun i fængsler som panoptikonet er en model for, men for eksempel også på kaserner, fabrikker og i skoler. Og i afhandlingens analyser kobles panoptikonmodellen så forsøgsvis til de rumlige strukturer i børnehaverbyggerier.

Han beskriver, hvordan mulighederne for en fortløbende overvågning – som et 'disciplinens diagram' – effektueres i panoptikonmodellen. Hvis man kontinuerligt skal kunne vurdere det disciplinerede – altså i dette tilfælde børnehaverbørn – og korrigere disciplineringsprocessen efter dets forandringer, må man være i stand til konstant at følge dets særegne udvikling opmærksomt (Raffnsøe 2009: 202).

Panoptikonet er i et Foucaultsk perspektiv løsningen på disciplineringsproblemet i forhold til, hvordan man iværksætter en overvågning, der er så naturligt integreret i disciplinen, at den gør en disciplineret adfærd uomgængelig.

Panoptikonet tillader ganske få at overvåge en stor mængde med mindst mulig anstrengelse. Med den irreversible iagttagelse relation iværksættes samtidig en situation, hvor muligheden for, at enhver af de overvågede kan være overvåget, konstant er så nærværende, at de altid må tage højde for den og handle, som om de var overvåget – hvad enten dette rent faktisk er tilfældet på det pågældende tidspunkt eller ej. På trods af at pædagogen som iagttager i børnehaven også er synlig for de iagttagede (børnene), dominerer denne teknik ikke i et nær så stort omfang i børnehaven som i den oprindelige, klassiske panoptikonmodel. I analyserne anvendes begreber om visuel og auditiv overvågning/transparens, da observationerne viser, at det ikke kun handler om visuel overvågning, men også auditiv overvågning.

Den auditive overvågning handler om, at pædagogen ikke kun gennem synet kan overvåge, men at pædagogen kan høre hvad børn foretager sig. Auditiv overvågning fungerer således som en teknik til at kunne overvåge børn, uden at de kan se deres iagttagere.

Den rumlige struktur tvinger dermed også de overvågede til at forholde sig til sig selv på en bestemt måde. De må internalisere den disciplinerende overvågning i et bestemt selvforhold, idet de konstant på deres side må overvåge eller vogte på sig selv og udvise selvdisciplin (Raffnsøe 2009: 203).

Med panoptikon tegnede Bentham derfor ikke kun et grundrids af en bestemt bygning – hans tegning var samtidig en fremstilling af en bestemt generaliserbar organisering af de interpersonelle og sociale relationer, der også samtidig indebærer en bestemt styring af de enkelte individers relationer til sig selv (Ibid.).

Det er vigtigt at holde sig for øje, at Foucault konstruerer et blik som strategiske forskrivelse, men ikke et blik for, hvad der eksempelvis foregår i den pædagogiske praksis. Dette konstruerede blik bruges til at opdage eller fange disciplinens væsen ved at uddrage en serie af eksempler på nogle af de vigtigste teknikker. Nemlig de teknikker, som kan siges at være blevet "almindelige" i vores hverdag. De kan være uendeligt små, men har samtidig en betydning og en effekt, eftersom de definerer en bestemt detaljeret beherskelse af kroppen. For at opdage og beskrive teknikkerne skal man opholde sig ved detaljen og rette opmærksomheden mod bagateller (Foucault 2002: 155).

Det er disciplinen, der garanterer individets lydighed og samtidig en bedre tids- og adfærdøkonomi. Disciplinen frembringer nogle komplekse rum, som på én gang er arkitektoniske, funktionelle og hierarkiske. Den "rette disciplin" er det samme som den "gode afretnings kunst". Den disciplinære magt er en magt, som i stedet for at aflokke og afkræve nogen noget, har som sin vigtigste opgave at afrette eller nærmere at afrette for bedre at kunne afkræve noget og drive fordel heraf. Man kan i forlængelse heraf sige, at disciplinen fremstiller nogle afrettede og disciplinerede individer. Disciplinen kan siges at være den specifikke teknik for en bestemt magt, der på én gang opfatter individerne som genstande og som instrumenter for sin magtudøvelse (ibid.).

Med Foucault etableres derved et blik og et fokus på de fysiske rammer som styrende, kontrollerende og disciplinerende (med overvågningen) i henhold til barnet. Foucaults blik kan bruges til at stille skarpt på, hvordan eksempelvis pædagogens placering i et rum kan være med til at forstærke eller nedtone overvågningen og kontrollen af børn. Foucault siger på denne måde ikke noget om relationen mellem barnet og den voksne pædagog, og om hvordan denne relation udspiller sig i praksis, men beskriver blot forholdet som et magtforhold. I denne sammenhæng opererer Foucault med et andet magtbegreb end Bourdieu.

Både Bourdieu og Foucault siger, at magt ikke er noget, som nogen har, men magt er en effekt af sociale relationer og indskrevet i selve konstitueringen af subjektet/agenten (Øland 2007a: 32). Hos Bourdieu har magt med dominans og hierarki at gøre og er koncentreret i institutioners magtfelter. Bourdieu beskriver det således, at forholdet til mulighederne er et forhold til magten for det enkelte subjekt/agent. Det er i agentens relation til verden, som er struktureret i forhold til mulighedskategorien (det, der er muligt for os) og umulighedskategorien (det, der er umuligt for os), det vil sige, at det handler om agentens forestillinger om, hvad der er muligt/ikke muligt tilladt/ikke tilladt, legitimt/illegitimt, og forestillinger om ens egen habitus (hvad der på forhånd er blevet tilegnet gennem tiden), at magten eller forholdet til magten viser sig (Bourdieu 2007: 17). Foucault opererer med et anderledes magt-

begreb, hvor magt er en disciplinær magtteknik, som på grund af overvågningen bliver et "integreret" system, der organiserer sig som en automatisk og anonym mangesidet magt. Da overvågningen hviler på individerne, vil den disciplinære magts virkemåde bestå i et netværk af oppefra og ned-relationer, men også i en vis udstrækning af nedefra og op samt sidelæns. Dette netværk af overvågning holder sammen på helheden – på den disciplinære magts helhed – og er samtidig gennemtrængt af magtens virkninger (Foucault 2002: 157).

Begreber om plads, rum og materialitet

Der er tidligere i afhandlingen blevet skrevet både om plads, rum og materialitet, men her udfoldes det kort, hvordan begreberne defineres og forstås i afhandlingen.

Et relationelt rumbegreb – et teoretisk-analytisk begreb

Fastsættelsen af rumbegrebet er kommet i stand undervejs i det empiriske, teoretiske og analytiske arbejde med afhandlingen, hvor der efterhånden er blevet oparbejdet en definition og forståelse af begrebet om rum. En gennemgående diskussion har været at betragte rummet som henholdsvis en statisk eller en dynamisk størrelse, hvilket vil fremgå af det følgende. Det første forhold af betydning for rumbegrebet er det empiriske og analytiske spørgsmål om at have et perspektiv på relationen mellem rum og individ, hvor rummet enten er subjekt for handlen gennem individerne/agerterne som objekter, eller hvor individerne/agerterne er subjekter for handlen gennem rum og arkitektur som objekter. Dette tager Kristian Larsen op i en artikel, hvor han analytisk foretager denne distinktion (Larsen 2001: 450).

Men analytisk og teoretisk er det svært at dele det op på enten den ene eller den anden måde – altså betragte enten rummet eller agenten som subjekt eller objekt for handlen. Teoretisk er der ikke en klar opdeling mellem, hvad eller hvem der er subjekt eller objekt for handlen, da Bourdieu ikke arbejder med en traditionel opdeling mellem subjektet og objektet. Bourdieu siger, at vi for at kunne sige noget om den virkelighed, vi studerer, ikke skal vælge mellem objektet eller subjektet, fordi virkeligheden ligger i relationerne. På denne baggrund vil jeg sige, at der i afhandlingen opereres med et *relationelt rumbegreb*.

Som nævnt i de indledende afsnit til afhandlingen tildeler jeg subjektet, det vil sige barnet og/eller pædagogen, en position som den suveræne agent/aktør. Min pointe var, at det er først, når subjektet er i rummet eller er ved materialer, at rummet eller tingen tildeles betydning i situationen. På denne måde er det et relationelt rumbegreb (og perspektiv på agenten og rummet), men hvor det relationelle ikke samtidig betyder, at rummet tilskrives subjektstatus.

I stedet er rummet strukturerende i henhold til agents praktikker ved at skrive sig ind i eller *inkorporeres* i kroppe. Sagt anderledes, tillægges rummet ikke agens i den forstand, at det er subjekt for handlen, men i større omfang skal rum opfattes som en bagvedliggende strukturerende struktur for agents praktikker.

Rummet betragtes således som et kulturelt produkt (udformet af en habitus/arkitekt) og indeholdende principper for, hvordan verden/samfundet skal opfattes, og er i dette perspektiv med til at fastholde en bestemt samfundsstruktur. Det vil sige, at rum har reproduktive funktioner i forhold til den sociale og kulturelle orden. Det er ikke en direkte videreførelse af de objektive strukturer, som foregår i denne internaliserings- og eksternaliseringsproces (gennem habitus), men praktikerne (arkitekten, pædagogen og barnet) transformerer disse objektive strukturer gennem habitus og dermed gennem de mentale strukturer i en omdannet form i forhold til at vurdere samfundet. Dette betyder ikke, at agents handlemuligheder er hverken frie eller determinerede, men at de internaliserede og forkropsliggjorte forståelseskategorier gør det muligt for subjektet (praktikerne) at handle eller at vælge mellem de muligheder for handlen, der er til stede (Bourdieu 1997; Siegumfeldt 1992; Larsen 2010).

På denne måde kan rummets indlejrede objektive principper eller mønstre opfattes som et statisk element i rummet, og agents strukturering eller formning af rummet kan betragtes som et dynamisk element, da agenterne i relationen har mulighed for at transformere, modarbejde eller reproducere de principper, kategoriseringer og forskelsstrukturer, der ligger indlejret i rummet.

Man kan sige, at det relationelle perspektiv på rum (og agent) på denne måde fastholder et dynamisk element i begrebet om rummet.

Plads og materialitet – genstandsspecifikke begreber

Både begrebet om plads og begrebet om materialitet i afhandlingen skal forstås som genstandsspecifikke begreber, hvilket betyder, at begreberne oparbejdes i en beskrivende karakter gennem analysen. I det følgende vil jeg forsøge at beskrive, hvordan begreberne opfattes i afhandlingens optik.

Plads

I udgangspunktet var min antagelse omkring plads, at plads giver flere muligheder. Men arbejdet med afhandlingen viser en større kompleksitet, når man ser på, hvordan rummet og pladsen får og tildeles betydning gennem den pædagogiske dagligdag.

Barnets krop og dets udfoldelsesmuligheder er betinget af det fysiske rum, dets indretning og størrelse. Samtidig hersker der i børnehaven regler for, hvor og hvordan kroppen må opholde sig og bevæge sig i rum. Barnets krop er derved nødt til at være behersket og kontrolleret, når det opholder sig inden for rammerne af børnehaven. Børnene bliver ofte bedt om at lade være med at løbe, være mere rolige og stille og følge de regler, som pladsen i børnehaverne byder på. Og i dette perspektiv kan man sige, at pladsen giver flere muligheder.

Men som det har vist sig under feltstudiet, er det den samme logik i de fire børnehaver, der argumenterer for, at når man opholder sig i børnehavens rum, betyder det en begrænsning af kropslighed. På denne måde har forvaltningen af rummene stor betydning for pladsens 'muligheder'.

Ligeledes er fx en tumle-/gymnastiksals placering i børnehavebyggeriet afgørende for dens anvendelsesmuligheder for både børn og pædagoger. På denne måde giver "ekstra plads" ikke umiddelbart flere muligheder i dette perspektiv. Pointen her er, at det ikke nødvendigvis drejer sig om børnehavens reelle pladsforhold, men at livet i børnehaver (alle fire børnehaver) repræsenterer dominerende forestillinger om barnekroppen og udfoldelsesbetingelser.

På denne måde viser antagelsen om, at mere plads giver flere muligheder for børn, sig at rumme en større kompleksitet, end det umiddelbart først blev forudsat. Selvom én børnehave har mere plads per barn end en anden børnehave, indeholder den pædagogiske praksis stadig regulativer og begrænsninger for barnets kropsudfoldelser.

Materialitet

I mange tilfælde henviser jeg i afhandlingen til indretninger i børnehaverne og til genstande og tings placering i børnehavens rum, der er med til at etablere en orden i forhold til rum. Materialiteter tænkes således hele tiden i relation til rum og herunder bestemte typer af indretninger i disse rum. Det handler om genstande og tings placeringer i rum, men også inventarets placeringer i større rum, der kan være med til at danne mindre "rum i rummet" eksempelvis.

I dette kapitel vil jeg forsøge at fremskrive den forskningsproces, der ligger til grund for vejen fra empiriproduktion, over teoretiske og til analytiske konstruktioner, for på denne måde at gøre det transparent for læseren, hvordan viden og videnskabeligheden er praktiseret og reflekteret i denne afhandling. Herunder undersøgelsens implicitte og eksplicitte konstruktioner og rekonstruktioner; skridt og ikke-skridt; kompleksiteter og simplifikationer; veje og afveje; overvejelser og uovervejelser; inspirationer og uinspirationer. Det er med inspiration fra kapitel 3 'rekonstruktioner af en forskningsproces' i Maja Plums afhandling (Plum 2010), at fremgangsmåden og perspektivet i dette kapitel er kommet i stand. Det, der er Majas pointe med at kalde metodeafsnittet for en rekonstruktion, er, at vidensproduktionen i afhandlingen ikke kan reduceres til et spørgsmål om metode og metodevalg. Hun skriver om metode, at det aldrig er entydige og afgrænsede bevægelser, men noget, der sker parallelt med en række andre bevægelser af analytisk, biografisk, forskningsmiljørelateret samt mere pragmatisk art. På denne måde er det en masse indre og ydre omstændigheder og forhold, som forskeren i bund og grund ikke kan have planlagt, overvejet eller forudset, der er med til at forme og have indflydelse på en forskningsproces.

Humanvidenskab, kvalitative metoder og et ikke-intentionelt subjektbegreb

I afhandlingens empiriske studie anvender jeg kvalitative metoder bestående af hovedsageligt observation og interview. Herefter har jeg brugt plan-tegninger som en slags overblik eller illustration af børnehavernes rumopdelinger, hvordan rum er relateret til hinanden og størrelsen på dem. Også fotografier af børnehavers rum og indretninger indgår som en del af det empiriske materiale. Disse er hovedsageligt brugt til at kunne huske børnehavernes rum og indretninger under bearbejdningen af de empiriske data og i analysearbejdet.

Kvalitativ metode trækker på en række forskellige videnskabelige paradigmer inden for human- og socialvidenskaberne, hvor forståelse eller meningsgælbelse står centralt. Det er en forståelse af betydningsmæssige forhold, der udgør de humane videnskabers arbejde, mens det er forklaring af faktiske forhold, der udgør naturvidenskabeligt arbejde (Callewaert 1998: 118)¹.

Ifølge Callewaert bliver udfordringen i det metodiske arbejde at efterstræbe Bourdieus opstillede krav om at foretage et dobbelt brud. Et brud med

¹ Det afsløres dog, at denne distinktion mellem forklaring og forståelse kompliceres og brydes af eksempelvis Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 1996: 119), der konstaterer, at forklaring og forståelse er det samme.

agenternes/subjekternes erfaringer og oplevelser og et med forskerens teoretisme (ibid.). Jeg har i det metodiske arbejde været inspireret af det dobbelte brud ved både at være interesseret i subjektets og agenternes oplevelser, men har samtidig gennem et teoretisk informeret blik² været interesseret i en bagvedliggende teoretisk struktur. Disse brud er ikke systematisk foretaget i bestemte analyser eller metodeoperationer, men det er en gennemgående objektivisering af en struktur holdt sammen med et prakseologisk blik på denne struktur (Øland 2007a: 34). Dette betyder dog ikke, at strukturen har domineret i forhold til agentens oplevelser, men at strukturen fungerer som en slags instrument til at forklare disse oplevelser – ikke ud fra agentens egne subjektive vurderinger, men i forhold til en bagvedliggende struktur. Som eksempel kan nævnes Bourdieus studie af slægtskabspraktikker i bogen *Udkast til en praksisteori* (2005c), der er en kritik af den strukturalistiske tilgang, i og med at han viser, at strukturer ikke kan forklare mønstre for ægteskabsindgåelser, fordi den logik og fornuft, der hersker blandt agenterne, giver mening for dem. Strukturalismen foreskriver at finde mønstre og regler, men Bourdieu viser, at disse mønstre giver en langt dårligere beskrivelse af, hvad folk gør, end den foregiver³. På denne måde foretages det dobbelte brud ved først at bryde med subjekters erfaringer og oplevelser, dvs. et objektiviserende brud med hverdagsforestillinger, men også samtidig foretage et teoretisk brud med den abstrakte teori (med strukturalismen), ved stadig at have et prakseologisk blik.

Det dobbelte brud er på denne måde nødvendigt i både interview og i observation, men den "naturlige" observation af det, der materialiserer sig, har en slags epistemologisk prioritet frem for interviewet, hvor agentens subjektive oplevelser og forestillinger kommer frem.

Det er i mine efterrationaliseringer i forhold til den forskningspraksis, som er gjort under gennemførelsen af det empiriske studies observationer og interview, interessant at se, hvordan jeg har været inspireret af det dobbelte brud. Efter at have læst de guidende spørgsmål til både interview og observationsstudiet, sammen med observationsnoter, blev det dog tydeligt, hvordan bestemte teoretiske forforståelser (her indgår specielt Bourdieus teoretiske begreber om felt, strategi, positioner, kamp om et spil, kapital og habitus) har spillet ind på det blik og det fokus, som både

² Mere om dette blik indgår i afsnit nedenfor.

³ I stedet indfører Bourdieu begreber som strategier og interesser, der skal forklare en handling, som i sidste instans er rettet mod at styrke en families økonomiske og/eller symbolske kapital (ære). I næste omgang viser han, hvorledes disse strategier ikke er bevidste, men fremkommer efter en dybtgående og kropslig indprentning af verden strukturer, en dannelse af en habitus, der fører til, at man handler, som om man har sat sig bestemte mål, man vil nå ved at benytte disse strategier (Bourdieu: 2005c: 14).

interview og observationer bygger på. Disse fokuseringer og teoretiske blik på virkeligheden kan også siges at have haft videre betydning for, hvordan analysen er blevet til og har formet sig undervejs.

For at opsummere foretager jeg et brud med agenternes (pædagogernes) oplevelser og erfaringer, ved at gøre deres udsagn til genstand for en teoretisk informeret analyse, og forsøger at forklare og forstå agenterne og deres måder at være på gennem et teoretisk informeret blik. Det, der bliver det centrale for forståelse og meningsskabelse, er derfor det dobbelte brud – et brud og en mening, der skabes af forskeren.

På denne måde kan man sige, at jeg arbejder med et ikke-intentionelt subjektbegreb, da subjektet ikke er udgangspunkt for meningsskabelse. Jeg har ikke været interesseret i pædagogers og børns intentioner med deres handlen, men derimod interesseret i deres meningstilskrivninger, set på gennem et teoretisk informeret blik.

Som Plum (2010: 54) beskriver, indebærer dette, at der brydes med en ellers dominerende opfattelse omkring gyldighed som noget, der etableres gennem metoden, hvorved forskerens subjektive skævvridninger fjernes (Plum 2010: 54). Men som Plum (ibid.) beskriver, "er forskeren som meningsforstående og meningsskabende et grundvilkår", hvilket knyttes til det forhold, at forskerens agens gør og gøres gennem en række sammenbindinger mellem nogle forhold, som jeg vil identificere som indsigter i teorier, teoretiske og analytiske perspektiver, metoder, den studerede dagligdag, børn og pædagoger, deres udsagn, vurderinger og handlen, hvorigennem der tilskrives og skabes meninger. Det vil sige, at det udover et teoretisk informeret blik også handler om forskerens faglige baggrund og indsigter, herunder hvilke forskningsmiljøer og teorier forskeren bagudrettet og i nuet har været optaget af, der er med til at forme et bestemt blik for det studerede, en bestemt forudindtagethed eller for-forståelse af undersøgelsesfeltet, samtidig med at forskerens (kropslige) møde med forskningsfeltet og dets agenter/subjekter er med til at konstituere mening og forståelse hos forskeren.

Disse meningsskabende og -tilskrivende bevægelser kan forstås som en konstruktionsproces, et arbejde, der anvender videnskabelige metoder, men som ikke samtidig kan undgå forskerens subjektive skævvridninger. Men ved at gøre disse metodeskridt og derved forskerens skævvridninger transparente og gennemskuelige i bevægelsen fra empiri til analyse kan man undgå den slags subjektive fortolkninger, der er uigennemskuelige og vilkårlige (ibid.). Derfor ses det som en metodisk dimension at forsøge at

gøre forskningsprocessen transparent og gennemskuelig for forskeren selv, før, under og efter det empiriske studie, i stedet for at hævde, at man under eksempelvis et observationsstudie har mulighed for at lægge sine teoretiske briller på hylden for en stund, for herigennem at kunne fortolke og konstruere en objektiv viden om genstandsfeltet frigjort fra videnskabelige teorier eller påvirkninger af subjektive for-forståelser.

Forskeren vil altid i større eller mindre omfang være styret af inkorporerede teoretiske indsigter. Men det, der er vigtigt i denne sammenhæng, er at holde fast i, at teoretiske logikker eller indsigter ikke er noget, man kan gå ud og "finde" i praksis, da der her er helt andre felt-relaterede logikker på spil. Men teorierne kan være med til at fortolke og forstå det, der observeres gennem et bestemt sæt briller. Men det er da vigtigt, at forskeren er klar over, hvilke briller der ses med.

Ved at studere praksisser i dagligdagen i børnehaver, og på denne måde studere fænomenet i dets naturlige omgivelser, studeres altså de dagligdagsrutiner, måder at gøre ting på, som i dagligdagen er blevet naturaliseret og altså anses for naturlige og legitime. Det er alle de former for dagligdagsaktiviteter, der som en selvfølgelighed bare er på en bestemt måde i børnehaven – ting, indretninger, rum, rutiner, aktiviteter, kroppe i rum og børne- og pædagogkroppe holdt, placeret og udfoldet på en bestemt måde – dvs. alt det, som er med til at gøre børnehaven til børnehave.

Men i stedet for at ville kunne sige noget om børnehaven som helhed, forsøger jeg i dette studie at finde mønstre i dagligdagen; mønstre i selvfølgelighederne i børns og pædagogers væren i rum med deres kroppe. Nogle mønstre finder jeg i både rum i sig selv og i relationerne mellem rum og agenter. Igennem et relationelt blik i studiet af rum, pædagogers oplevelser og syn på egen praksis og også børns handlen, forsøger jeg således at sige noget, om hvordan forskellige meningsfuldheder træder frem i både objektiv og praksisbunden form som kategoriseringer (og grundprincipper) i den pædagogiske dagligdag. På denne måde er hensigten ikke at fremanalysere intentioner.

Opstart på processen: Udvælgelse af børnehaver, de første sammenlignende skridt og teoriinspirationer og -forvirringer

I udvælgelsesprocessen af de fire børnehaver til undersøgelsen har jeg registreret et bredt udsnit af danske børnehaver – i alt 26 børnehavbyggerier i hele landet. Her har jeg opmålt arealer i byggerierne og indsamlet data angående bruttoarealer og plantegninger over bygningerne og taget fotografier af børnehavernes indretninger. Derudover har jeg

opmålt forskellige rum – stuer/grupperum og andre opholdsrum i børnehaverne.

Udvælgelsesprocessen er foregået i samarbejde med repræsentanter fra BUPL's⁴ selvstændige fagforeninger, der dækker hele landet. Hver repræsentant tog kontakt til deres lokale børnehaver, som de mente, kunne være interessante i forhold til projektet. Udvælgeskriterierne som repræsentanterne skulle udvælge børnehaverne efter, var børnehaver med en speciel indretning, eller børnehaver med specielt meget eller lidt plads. I mindre grad blev der lagt vægt på børnehavernes pædagogiske profil, og hvor i landet børnehaverne var placeret.

Hovedformålet med denne del af undersøgelsen var også at få et bredt indblik i, hvordan børnehaver generelt er indrettet, og hvor meget plads der generelt er i børnehaver i Danmark. Indblik i byggeri til børn blev suppleret med læsning af litteratur om daginstitutionbyggeriet i et historisk perspektiv (Coninck-Smith 1995; 2005a; Borchorst 2000).

Som undersøgelsesprocessen skred frem, brugte jeg også ledere og pædagoger, som jeg talte med under mine besøg/registreringer ude i børnehaverne, som en slags informanter der med deres subjektive vurderinger kunne fortælle om andre børnehaver der kunne have interesse for undersøgelsen. Desuden brugte jeg også mit private netværk til at indhente oplysninger om børnehaver der kunne have speciel relevans i forhold til undersøgelsen.

Efter registreringen af et bredt udsnit af børnehaver i hele landet blev der fastsat udvælgeskriterier, som ligger til grund for valget af de fire børnehaver. De tre overordnede objektive kriterier (arkitektoniske variable), som ligger til grund for udvælgelsen af børnehaverne til undersøgelsen, er arealforhold (bruttoareal/antal kvadratmeter pr. barn), den rumlige indretning af institutionsbyggeriet (antallet af rum/afgrænsede områder og deres størrelse (herunder ekstra rum som en tumble-/gymnastiksal), rums placering i forhold til hinanden – her auditiv og visuel transparens mellem og i rum) samt (men i mindre grad vægt på) den interne indretning af rummene i børnehaven (interiørets, legeredskabers og andre materials placering i institutionens rum).

På denne måde er børnehaverne blevet udvalgt ud fra deres forskellighed i disse tre arkitektoniske variable, dvs., at de fungerer som fire variation cases (Flyvbjerg 1991: 150). Men samtidig blev børnehaver 3 (BH3) og børnehaver 4 (BH4) oprindeligt udvalgt på baggrund af at være ens udformet og have ens

⁴

BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk, www.bupl.dk

pladsforhold, men hvor indretningerne af de to børnehaver var forskellige. Senere i studiet viste det sig desuden, at den måde, som børn og pædagoger fordeler sig forskelligt på i børnehavernes ellers ens rum, har betydning i den institutionelle dagligdag. I BH3 organiserer og opdeler de børnene (og pædagogerne) på stuer, mens de i BH4 ikke laver de samme opdelinger, men i stedet har én stor børnegruppe.⁵ Så udvælgelsen af disse to børnehaver kan siges at fungere som både ligheder i de arkitektoniske variable, og hvad man kan kalde variation i "udfyldelsen" af børnehaverne med inventar, børn og pædagoger.

Overordnet kan man sige om udvælgelsesprocessen, at jeg er gået systematisk og komparativt til værks og har anvendt bestemte (fysisk-rumlige) kriterier for udvælgelsen af børnehaver til undersøgelsen. Og de fire børnehaver er udvalgt, fordi jeg har en idé om, at de kan gøre det muligt for mig at se en forskel i, hvorledes arkitektonisk og rumligt forskellige børnehavebyggerier har forskellige effekter på, hvordan livet udfoldes for børn og pædagoger i børnehaverne.

(Senere i arbejdet med afhandlingen viser det sig dog, at der ikke direkte kan aflæses virkninger af, hvilken effekt de forskellige fysiske rammer⁶ har på børn, men at pædagogen og pædagogikken er en mellemværende faktor i relationen mellem barnet og de fysiske rammer. Det bliver desuden desto mere vigtigt og interessant at få et indblik i dagligdagen i de forskellige børnehaver, for derved at få undersøgt forholdet mellem børn, pædagoger og de fysiske rammer).

Imens udvælgelsesprocessen af børnehaverne stod på, trådte de historiske læsninger om børnehavebyggerierne lidt i baggrunden frem for et fokus på de arkitektoniske udvælgelseskriterier. Og det er først efterfølgende – efter gennemført empirisk arbejde – at jeg trådte et skridt tilbage for at betragte de udvalgte børnehavebyggerier i et mere historisk perspektiv – set i forhold til de forskellige byggetrends inden for institutions- og børnehavebyggerier gennem tiden⁷. Sammenlignes de udvalgte børnehaver med disse optegnede (og overordnede) byggetrends, ses det umiddelbart, at (de to ens institutionsbyggerier) BH3 og BH4 mest arkitektonisk og udformningsmæssigt minder om det "typehus", der bliver beskrevet som en trend i 1960'erne og 1970'erne og som et fladt byggeri med lange gange og grupperum/stuer placeret ved siden af hinanden. Det store fællesrum, som man træder ind i fra entréen, er også i tråd med en trend fra 1970'erne beskrevet

⁵ Endnu en forskel på BH3 og BH4 er børnetallet og antallet af stuer, hvor BH3 har 66 børn fordelt på 3 stuer, mens BH4 har 44 børn ikke-opdelt på to stuer.

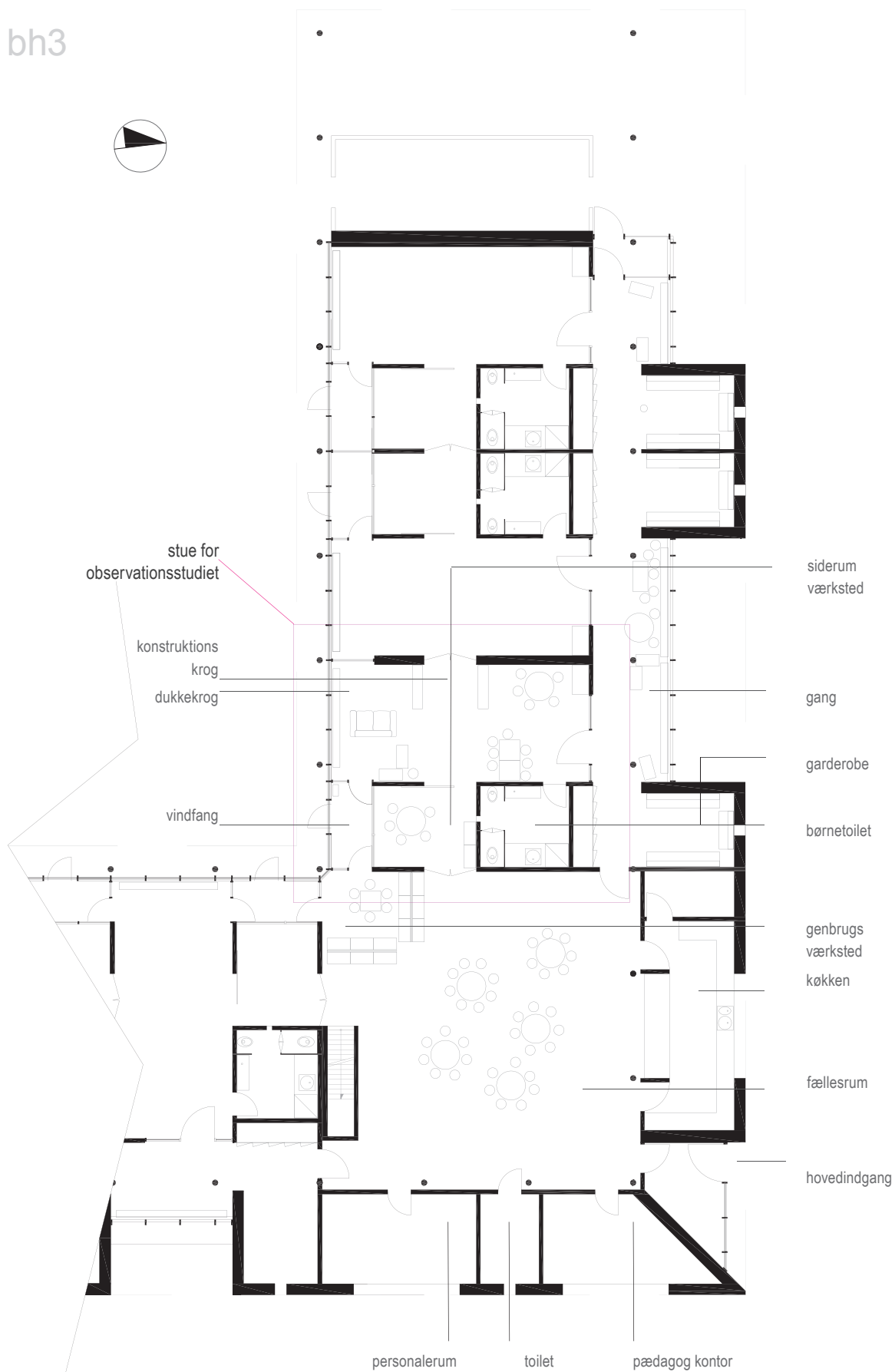
⁶ Her tænkes på udvælgelseskriterierne.

⁷ I eksempelvis udgivelsen af Erhvervs- og Byggestyrelsen og Real Dania, 2010, "Modelprogram for daginstitutioner", er der en overskuelig historisk oversigt (s. 99ff) over byggetrends inden for daginstitutioner i Danmark.

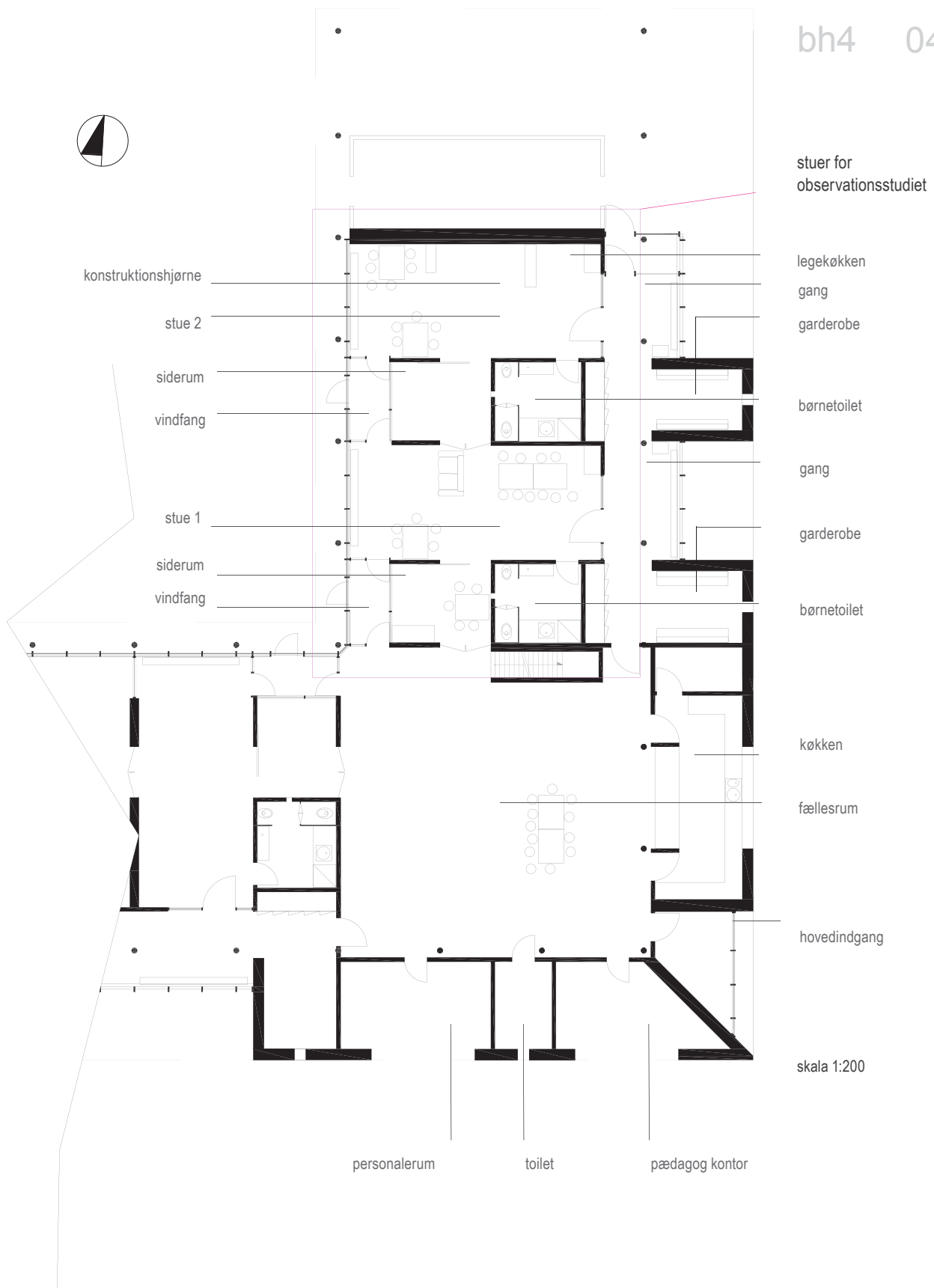
i Borchorst (2000). På denne måde er der rester fra tidligere tiders "byggetilbøjeligheder", der stadig var i live på det tidspunkt, hvor BH3 og BH4 blev tegnet i slut-1990'erne (og opført 1999). Det, der adskiller BH3 og BH4 fra 1960'ernes og 1970'ernes typebyggeri, er, at der her er taget højde for lysindfald på gangen og på stuerne samt for åbenhed og transparens mellem stuerne og gangen. Dette viser sig i store vinduespartier fra stuerne ud til børnehavens legeplads og i vinduesvægge mellem stuerne og gangen. Disse bygningstræk kendetegner 1990'ernes byggetrend beskrevet i afhandlingens baggrundsafsnit, med fokus på bl.a. lysindfald (Coninck-Smith 2005a).



bh4 & (bh3):
Billede af vindfanget på stuen. Her ses det hvordan der mellem rum og mellem stuer er transparente vægge. Både udadtil til legepladsen og indadtil i børnehavebyggeriet



skala 1:200





bh3 & (bh4):
Gangen og (lidt af) en
garderobe.
Hele væggen på gangen
udgøres af et stort vindu-
esparti ud mod børneha-
vernes legepladser

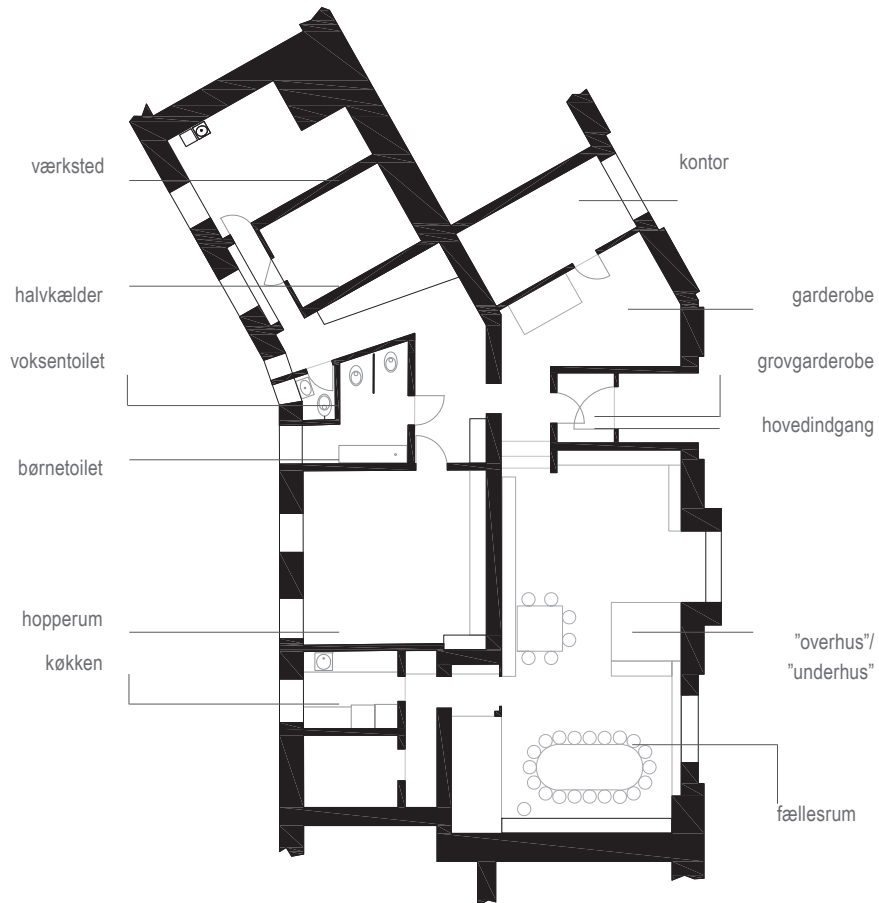


bh3 & (bh4):
Stuen med et stort
vinduesparti ud mod
børnehavens legeplads



bh1:
Gangen der snor sig

Børnehave 1 (BH1) kan ikke sammenlignes med en bestemt byggetrend, da børnehaven, ligesom så mange andre børnehaver gennem tiden, er blevet indrettet i en tidligere lejlighed. Børnehaven blev åbnet i 1970'erne og indretningen af børnehaven af rummene har kun ændret sig meget lidt op til i dag.



skala 1:200



bh1:
Det store bord i fæl-
lesrummet



bh1:
Dette billede viser
"overhuset/underhuset"
der er placeret midt i
fællesrummet.
Under vinduet er
indrettet et lille hjørne
med udklædningstøj



bh2:
 Gruppe/midterrummet
 med alkove og direkte
 dør ud til legepladsen

Børnehave 2 (BH2) er opført i 2002 og er et etagebyggeri, hvor børnehaven holder til i stueetagen. Modsat BH3 og BH4 er de to børnehavestuer/grupperum placeret i hver sin ende af en gang, der knækker på midten. Men ligheden viser sig i, at der ligeså er tænkt over lysindfald på stuerne/grupperummene og ligeledes på gangen, hvilket på samme måde markeres ved store vinduespartier ud til børnehavens legeplads. Ellers er der mange ekstra rum til børnene og pædagogerne i byggeriet, eksempelvis en stor tumle-/gymnastiksal på 2. sal og ekstra sprogtræningsrum på 1. sal til deres fasttilknyttede høre-tale-pædagog⁸.

⁸ Denne høre-tale-pædagog er ansat på baggrund af, at der i børnehaven er hørehæmmede børn.



skala 1:200

bh2:
Gangen i børnehaven
der fører ned til stuen,
der ligger i bunden af
dette billede på venstre
side. På gangen er
opsat garderoberum
og vinduer i børnehøjde
ud mod 'samfundet'
udenfor.



bh2:
Gruppe/midterrummet,
hvor man kan se de
transparente døre ind
til danse/spiserummet
og det lille vindue ud til
toiletterne



Dette historiske tilbageblik og placeringen af de fire udvalgte børnehaver inden for de forskellige daginstitutionelle byggetrends vidner om, at de fire børnehaver har bygningsmæssige og rumlige træk tilfælles med en lang række andre børnehaver i Danmark. Af dette kan man slutte, at børnehavebyggerierne er arketyperiske og repræsenterer et bredt udsnit af de byggerier, som børnehavebørn opholder sig i i dag. På denne måde kan man sige, at undersøgelsen af børnehaverne ikke kun gælder de fire institutionsliv, som undersøges i denne afhandling, men at dette institutionsliv er kendetegnende for mange børn og pædagoger, og i dette lys rækker studiet ud over de fire udvalgte børnehaver og kan siges at have en vis generaliserbarhed.

Kategoriseringer af rum

De første skridt i retning af at kunne beskrive og sammenligne (se forskelle og ligheder i) børnehavernes fysiske rammer foretog jeg ved forsøgsvist at opstille definitioner og kategoriseringer af forskellige rum i børnehaverne. Disse kategoriseringer blev hovedsageligt foretaget på baggrund af den litteratur, jeg på daværende tidspunkt var optaget af, som omhandlede børn, fysiske rammer og dagsinstitutionel praksis (de specifikke henvisninger til litteraturen forekommer i nedenstående).

Kategoriseringen og rumdefinitionerne er foretaget på baggrund af en forestilling om, at børn har brug for "privacy" (Wolfe og Laufer 1977) og afgrænsning af deres legesteder⁹. Ligeledes ud fra en forestilling om, at børn er forskellige, og at nogle børn har brug for afgrænsning og en tydelig kodning af, hvilke aktiviteter der skal foregå på bestemte steder eller rum i børnehaven, samtidig med at mere ikke-kodede steder og rum kan være stimulerende for andre børn, da de derved selv har mulighed for at kunne skabe deres eget rum (Andersen og Kampmann 1996).

Kategoriseringerne er hovedsageligt kommet i stand med inspiration fra Bernsteins begreber om stærk og svag intern klassifikation¹⁰ – den interne klassifikation handler om grænserne og grænseopretholdelsen mellem de forskellige rum og steder i institutionsbygningen. På denne måde kan rum og steder være mere (hvilket markerer stærk klassifikation) eller mindre (hvilket markerer svag klassifikation) tydeligt afgrænset fra hinanden. På denne måde kan pædagoger og børn være mere eller mindre tydeligt opdelt og fordelt inden for børnehavens rum.

⁹ Dette fokus på afgrænsninger af legesteder er fra Gitz-Johansen m. fl. (2001), der understreger vigtigheden af børns muligheder for at afgrænse sig i deres lege.

¹⁰ Anvendelsen af begreberne om stærk og svag klassifikation var i stor grad inspireret af Bayer (2001).

Stærkt internt klassificerede indretninger i børnehaver lægger op til en bestemt brug, mens svag intern klassifikation har en flertydighed i anvendelsesmuligheder. Her er der ikke tale om, hvad rummene reelt anvendes til af børn og pædagoger, men hvad rummene i deres fysiske udformninger og indretninger lægger op til, at der kan laves.

Derudover er kategoriseringerne inspireret af Foucaults begreb om Panoptikon¹¹. Bernsteins begrebspar er på en måde i tråd med Foucault, da begreberne i begge teorier handler om at se på kontrol og magt-opretholdelse. Bernsteins begreber om stærk og svag intern klassifikation læser jeg på denne måde igennem et Foucault-perspektiv – som handler om direkte og indirekte kontrol, magt og styring af individer – i denne sammenhæng børn.

I forlængelse af denne Foucault- og Bernstein-tænkning af rum og indretninger indgår børns muligheder for at få privacy – børns mulighed for at være for sig selv og ikke konstant i pædagogernes auditive og visuelle¹² "overvågningsfelt" i den tid de opholder sig i børnehaven.

I figur 1 og 2 nedenfor er udslagene af de ovenfor beskrevne kategoriseringer af de fire børnehavers arkitektoniske variable skitseret. Som det ses af figur 1, varierer bruttoarealet per barn¹³ fra 7,8 til 18,2, hvilket er en stor forskel på, hvor stort et areal hvert barn har i henholdsvis den største og den mindste børnehave. Af bruttotallene kan man hurtigt – og noget unuanceret – slutte, at et barn i BH2 har mere end dobbelt så stort et areal (18,2 kvadratmeter) at bevæge sig rundt på end et barn i enten BH3 eller BH4 (7,8 kvadratmeter). Men bruttoarealet er beregnet fra udvendig side af ydermurerne, og man kan derfor ikke helt regne med dette tal, når vi skal se på, hvor stort et areal et barn reelt har at bevæge sig rundt på. Derudover er det ikke blot den arkitektoniske/fysiske volumen, der er afgørende i denne sammenhæng. Her spiller det også ind, hvilke regler for at bevæge sig rundt og opholde sig i børnehavens forskellige rum der er gældende i hver af de fire børnehaver. Som eksempel kan nævnes, at børnene i BH1 har mulighed for frit at bruge kontoret (det er kun i et begrænset antal timer, at pædagogerne eller lederen bruger kontoret og derfor ikke lader børn bruge det), hvorimod børnene i de resterende børnehaver ikke har adgang til kontoret i børnehaven, da det udelukkende er forbeholdt lederen og pædagoger.

¹¹ Det af Foucaults forfatterskab, jeg her referere til, er hans analyser af arkitektur som disciplinerings-teknologi, beskrevet tidligere i teoriafsnittet.

¹² Disse begreber om auditive og visuelle afgrænsninger er inspireret af Grangaard (2008), der bruger dem til at kategorisere rums og steders egenskaber/kvaliteter i forbindelse med at analysere kontormiljøer.

¹³ I de fire udvalgte børnehaver er bruttoarealerne per barn henholdsvis 14,62, 9,45, 7,8 og 7,8 for BH1, BH2, BH3, BH4. Disse tal er udregnet på baggrund af informationer om institutionsbygningerne på www.ois.dk Her er bygningsarealet delt med antal børn i børnehaven.

Figur 1: Objektive udvælgelseskriterier/arkitektoniske variable

	bh1	bh2	bh3	bh4
bruttoareal pr. barn m ²	9,5	16,2	7,8	7,8 ¹⁴
antal observerede børn pr. observeredestue(r)	22	17	22	44
antal regulære rum ¹⁵	6	8/10**	4/(5)	7/(8)/4(5)*
antal afgrænsede rum/steder ¹⁶	15	15/19**	10	14/7*

* Antallet af regulære rum ganges med 22/44, så det svarer til det sammenlignelige børnetal: 22

** Antallet af regulære rum ganges med 22/17, så det svarer til det sammenlignelige børnetal: 22

¹⁴ Dette bruttoareal (7,8) for BH4 varierer med samme bruttoareal (8,5) i det samlede forskningsprojekt Plads til trivsel og udvikling, pga. børnetallet er forskelligt grundet forskellige registreringstidspunkter.

¹⁵ Definition af rumkategorien regulære rum: Regulære rum er de rum, som børn har direkte eller indirekte adgang til. Et regulært rum har en dør, der kan lukkes, men hvor både døren og væggene i rummet kan være transparente (men ikke nødvendigvis). Definitionen af disse rumkategorier baserer sig på de registreringer, jeg har foretaget ude i børnehaverne, hvor jeg har registreret, hvordan og hvem der har adgang til og bruger de forskellige steder og rum i børnehaven.

¹⁶ Definitionen af rumkategorien afgrænsede rum/steder: På forskellige måder afgrænsede steder og rum i børnehaven. Bygger på registreringer af, hvilke steder i børnehaven børnene leger og har adgang til at lege på /i. Denne definition indeholder både "rum i rummet"-tænkningen og mere eller mindre visuelt og auditivt afgrænsede steder og rum, eller et fysisk markeret afgrænset sted.

Antallet af de observerede børn i hver børnehave er tilnærmelsesvis ens¹⁷ – bortset fra BH4, hvor der i sammenligningerne af antallet af regulære rum og antal afgrænsede rum/steder er forsøgt at tage højde for dette større (og for BH2 mindre) børnetal, således at børnehaverne er sammenlignelige. Af figur 1 ses det, at antallet af regulære rum samt antallet af afgrænsede rum/steder er højest for BH2 – korrigeret for forskel i børnetal – og lavest for henholdsvis BH3 og BH4. For BH3 og BH4 er antallet af regulære rum det samme, hvilket hænger sammen med den ens institutionsbygning, mens den forskellige interne indretning af de to børnehaver giver sig udslag i en forskel i antallet af afgrænsede rum/steder, hvor BH3 (med en mere organiseret indretning inspireret af princippet om små rum i rummet) har 10 afgrænsede rum/steder, mens BH4 kun har 7 (her er igen korrigeret for forskellen i børnetal). BH1 har henholdsvis 6 og 15 regulære og afgrænsede rum/steder.

I figur 2 bliver det mere interessant at sammenligne tallene, da det her bliver tydeligt, hvilke arkitektoniske interne forskelle og ligheder der er mellem børnehaverne. Tager vi først de rum/steder i børnehaven, der både er visuelt og auditivt afgrænsede – det vil altså sige steder/rum, hvor børnene har mulighed for at være afgrænset fra resten af børnehaven både visuelt og auditivt.

Her har BH1 klart det største antal rum/steder, nemlig fem, BH2 har to af disse rum/steder, og hverken BH3 eller BH4 har nogen rum/steder i denne kategori. Et noget lignende udslag ses under kategorien visuelt afgrænsede steder/rum, hvor det kun er BH1 og BH2 – med henholdsvis ét og to visuelt afgrænsede steder/rum – der har rum i denne kategori, og hverken BH3 eller BH4 har. Disse to udslag i de to netop nævnte kategorier hænger sammen med transparensen, som er gennemgående i den mere labyrintiske arkitektoniske udformning med flere visuelt og auditivt afgrænsede steder/rum i BH3 og BH4 og BH1. Den rumlige udformning af BH2 bliver i disse to kategorier tydeligere, da denne børnehave med de tre stuer "en suite" faktisk forekommer rimelig åben, da dørene ind til siderummet primært står åben og det faktisk kun er de små alkover med et lille forhæng på de tre stuer, som giver en visuel afgrænsning fra resten af stuen. Dog er det ekstra legerum på gangen et meget afgrænset og afsidesliggende rum/sted, som er både visuelt og auditivt afgrænset.

¹⁷ Da det er umuligt at foretage observationer på to stuer (steder) på en gang, er der af denne grund udvalgt enkelte stuer i BH 2 og BH3 (der begge er integrerede institutioner), hvor antallet af børn er henholdsvis 17 og 22. BH 1 er en lille børnehave på i alt 22 børn, og BH 4 er en integreret institution, men hvor børnehavegruppen er på i alt 44 børn og således tilsammen har to stuer – men det samme bruttoareal per barn som i børnehave 3. Det dobbelte børnetal i BH 4 – set i sammenhæng med BH1 og BH3 – er der forsøgsvis taget højde for under sammenligningen af antallet af rum og steder i børnehaven. Ligeledes forsøges der at tage højde for det lidt lavere antal børn i børnehave 2 på 17 børn.

Figur 2: Rums og steders afgrænsninger: auditive og visuelle¹⁸

	bh1	bh2	bh3	bh4
visuelt afgrænsede steder/ rum ¹⁹	1	2/2½*	0	0
halvt visuelt afgrænsede steder/rum ²⁰	2	2/2½*	2	1/½**
auditivt afgrænsede steder/rum ²¹	0	1	2	2/1**
visuelt og auditivt af- grænsede steder/rum ²²	5	2/2½*	0	0
halvt visuelt og auditivt afgrænsede steder/rum ²³	0	0	0	7***/3½**
"rum i rummet", fysisk markeret afgrænsning ²⁴	6	6/8*	5	4/2**

* Børnetallet ganges med 22/17

** Børnetallet ganges med 22/44

** Hænger sammen med pædagogdomineret steds/zones placering i forhold til disse rum

¹⁸ Disse afgrænsede rum og steder optræder også i det samlede forskningsprojekt Plads til trivsel og udvikling, som denne afhandling er en del af. Her kaldes de for aktivitetssteder i afsnittet "Kvadratmeter og aktivitetssteder – nøgletal for otte børnehaver".

¹⁹ a) Visuelt afgrænsede og visuelt "halvt afgrænsede" steder/rum er de steder/rum, der er visuelt afgrænset fra resten af institutionen og/eller fra de pædagogdominerede steder/zoner i børnehaven, hvilket betyder, at der ikke er direkte udsyn fra bestemte steder i børnehaven til disse legesteder.

²⁰ Se forrige note

²¹ b) Auditivt afgrænsede rum/steder er de steder/rum, hvor rummet er auditivt afgrænset fra resten af børnehaven eller fra de pædagogdominerede steder, hvilket betyder, at lyden ikke trænger igennem til andre rum/steder.

²² c) Visuelt + auditivt afgrænsede rum/steder i børnehaven er de steder, hvor både a) og b) er gældende.

²³ Steder/rum, hvor både a) og b) er gældende.

²⁴ d) Fysisk markeret afgrænsede rum er rum/steder, der hverken er auditivt eller visuelt afgrænset, men hvor afgrænsningen til resten af børnehaven er en fysisk markering i form af en reol, et tæppe eller et bord – et "rum i rummet".

I kategorien halvt visuelt afgrænsede steder/rum har BH1, BH2 og BH3 alle to af disse rum/steder, mens BH4 kun har et enkelt. Til gengæld har BH4 i alt 7 (3,5 korrigeret for børnetallet) halvt visuelt og auditivt afgrænsede steder/rum, mens ingen af de andre børnehaver har denne form for rum/steder. Dette udslag i tabellen hænger sammen med, at jeg i denne kategorisering tager højde for, hvor pædagogerne primært opholder sig i løbet af dagligdagen i børnehaven, hvilket bevirker, at der er bestemte steder/rum i børnehaven, hvor pædagogerne kun meget sjældent bevæger sig hen, og som dermed for børnene bliver halvt visuelt og auditivt afgrænset fra pædagogerne.

I kategorien "rum i rummet" har BH1 og BH2 flest sådanne rum/steder – henholdsvis seks og otte – mens BH3 og BH4 har henholdsvis fem og to. I alt har BH1 og BH2 flest afgrænsede steder/rum – 14 og 16 – mens BH3 og BH4 kun har ni og syv. Det vil altså sige at de to børnehaver med størst bruttoareal også har flest afgrænsede steder/rum. I bilag a er rum-kategorierne aftegnet på plantegningerne over børnehaverne.

Den teoretiske inspiration fra Bernstein (2001) er ikke blevet forfulgt ind i den endelige afhandlings analyser, da disse analytiske perspektiver ikke formåede at fange de relationelle sammenhænge mellem børn, pædagoger og rum. De ovenstående kategoriseringer blev brugt forsøgsvis også i en slags deskriptiv analyse, men uden at disse i sidste ende kunne påpege noget ud over forskelle og ligheder mellem børnehaverne.

Kategoriseringerne beskrevet ovenfor, som blev operationaliseret gennem brug af begreberne om stærk og svag intern klassifikation af rum, var så tæt på "virkeligheden", at analyserne fik et meget deskriptivt præg. Samtidig læser jeg Bernsteins teori og det analytiske perspektiv, man herved kan ligge ned over de fysiske rum, som determinerende i forhold til den praksis, der udspiller sig herindenfor. Ved brug af dette analytiske blik fremskrives altså et begreb om rummet som direkte rammesættende for en praksis. De relationelle sammenhænge gribes derimod med Bourdieus praktikteori og med brug af hans begreber om habitus, felt og kapital. Samtidig med disse teoretiske erkendelser opstartes en begyndende fastsættelse af afhandlingens endelige relationelle begreb om rum som en strukturerende struktur for subjekters handlen.

Inspirationer fra etnografien, interview, registrering, observation, teoretiske forhold, udvælgelse af børn og analytiske konstruktioner

Efter at have udvalgt de fire børnehaver startede jeg mit feltstudie, der er inspireret af den etnografiske metode, med en triangulering af data, indsamlet gennem metoderne observation, registrering og interview,

suppleret med plantegninger og fotomateriale – som en form for sekundært data. Jeg bruger derved flere datakilder til at skulle indhente viden om et bestemt genstandsområde.

En datatriangulering betyder, at et forskningsproblem behandles fra forskellige datakilder for at give problemet en mere alsidig belysning. Idéen er, at de forskellige perspektivers viden er komplementær eller underbyggende i forhold til hinanden, hvorfor man får et mere sammensat billede af ens undersøgelsesobjekt og genstandsfelt. I dette studie er vægten på observations- og interviewmaterialet som primære kilder, mens jeg har brugt plantegninger dels i arbejdet med at behandle indsamlet data og i analysen (eksempelvis rumstrukturerne i analysedel 2), dels til fremstilling og beskrivelse af børnehavernes rumlige udformninger – her rums placering i forhold til hinanden og størrelser på rum. Plantegningerne er repræsentationsformer (Kirkeby 2006: 143), der viser noget om, hvor rum er placeret i forhold til hinanden, hvilket jeg ikke gennem skriftsproget har haft mulighed for at vise og fremstille på samme måde. Og i dette lys kan plantegningen opfattes som en slags kompakt fremstillingsform (ibid.). De bearbejdede plantegninger der fremstilles i afhandlingen er netop på baggrund af bearbejdningen også blevet anonymiseret.

Ulla A. Madsen (2003) definerer etnografi således: *"Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst."* Dette har også været mit feltstudies mål, hvilket i udgangspunktet gør den etnografiske metode brugbar i denne afhandlings sammenhæng. Etnografien er som faglig disciplin deskriptiv og har historisk set et kulturelt og socialt spor, der fastholdes og på forskellige måder integreres i den faglige udvikling, disciplinen har været igennem i det 20. århundrede. Der er en tydelig tendens til, at etnografi udvikler sig i forhold til de videnskabelige forskningsfelter som den anvendes i. Det, der er specielt ved etnografien er, at den bliver til, mens den praktiseres. Den forskningspraksis, der udøves af etnografen, er induktiv, hvilket vil sige, at forskeren oparbejder temaer og kategorier under feltstudiet afhængigt af hans/hendes "læsning" eller fortolkning af feltet (ibid.). Feltarbejdet bliver derved en disciplin, hvor forskeren opholder sig i og er "sammen med" det studerede fænomen. Disse beskrevne etnografiske træk er også betegnende for mit feltarbejde. Men samtidig har jeg arbejdet med en – mere eller mindre – konsekvent konstruktivistisk opfattelse af forskeren som viden-skaber. Dvs. – inspireret af Bourdieu (1991) – at forskeren bør foretage sine egne konstruktioner, uafhængigt af om de stemmer overens med den 'sunde fornuft', dvs. herskende logikker i det undersøgte felt, eller ej. Forskeren lever selv i det samfund, han/hun studerer, men bør have en professionel distance til det, der studeres, og ikke blot gentage hverdagsperspektivets fordomme.

Derfor er det vigtigt ikke at opfatte objekter, der er forudkonstrueret i og af det almindelige sprog, som fakta (Bourdieu 1991).

På denne måde handler det ikke kun om, som i etnografien, at oparbejde både en nærhed til og en fortolkning af det studerede, men det handler om at skabe sine egne konstruktioner (eller rekonstruktioner) gennem et vedvarende objektiveringsarbejde. Fordelen ved at være inspireret af etnografien er, at man kan etablere en nærhed til det studerede, men samtidig kan man sige at denne nærhed også kan blive *for* nær, således at forskeren overtager hverdagens logikker. På denne måde anser jeg nærheden til forskningsgenstanden som etnografiens både styrke og svaghed. En metode til objektiveringsarbejdet handler blandt andet om, som beskrevet nedenfor i dette afsnit, at have teoretiske konstruktioner med sig som et bestemt blik på det, der observeres (dette uddybes nedenfor, hvor brugen af begrebet felt er en måde at objektivere det studerede på).

Observationerne er hovedsageligt foretaget i de fire udvalgte børnehaver i tidsrummet mellem ca. kl. 9 og 15 – da det er i denne periode, der er flest børn i børnehaven. Jeg har opholdt mig i hver børnehave i i alt omkring 14 dage²⁵ – to gange en uges varighed, plus nogle indledende kortere besøg. Dette medførte, at det var nogle komprimerede og meget intense observationsuger, hvor jeg fik et godt indblik i dagligdagen i børnehaverne – og i hvordan livet udfoldes for både børn og pædagoger over en dag. Helt praktisk har jeg siddet med min blok og en blyant og nedskrevet både kollektive og individuelle aktiviteter og skift i aktivitetsform. Her har jeg registreret, i hvilke steder og rum børn og pædagoger har udført bestemte aktiviteter i børnehaven, og i hvor lang tid de har foretaget sig denne aktivitet. Det vil sige, at jeg både har fulgt hele børnegruppens kollektive aktiviteter og fulgt enkelte udvalgte børns aktiviteter og skift i aktivitetsform.

Før jeg gik ud i felten havde jeg læst mine teorier af både Bourdieu og Foucault, hvilket kan siges at have været en slags baggrundsviden eller en form for teoretisk indsigt, der har formet mit blik på det registrerede og observerede. Læsningen og arbejdet med disse teoretikere er ikke kun foregået under arbejdet med afhandlingen, men også dels i arbejdet med mit speciale, dels i mit bachelorprojekt.²⁶

²⁵ Observationerne blev i alle børnehaverne foretaget i løbet af vinterhalvåret, da det umiddelbart er på dette tidspunkt af året, at børn og pædagoger holder sig mest inden døre.

²⁶ Som pædagogikstuderende på Københavns Universitet, afdeling for pædagogik.

Specielt Bourdieus teori har jeg brugt i undersøgelsen af, hvordan det pædagogiske arbejde med børn er struktureret og organiseret. Samtidig inspirerer Bourdieu til at observere i et feltperspektiv, hvilket jeg kommer nærmere ind på nedenfor.

Det er først efter feltstudiets afslutning, at det er blevet tydeligt for mig, at jeg egentlig har observeret ud fra en slags før-bevidst teoretisk konstruktion. Denne har været aktiv parallelt med det bevidste observationsfokus på børn, pædagoger og rum, og har ved at meningsudfylde de bevidste konstruktioner så at sige virket bag om ryggen på mig. (Øland og Andersen 2003: 57).

Ligeledes har jeg været inspireret eller styret (mere eller mindre ubevidst) af Foucaults panoptiske blik på rum og byggeri. Dette har medvirket til, at jeg også har set på, hvor synlige børn er for andre børn og pædagoger, når de opholder sig og bevæger sig i børnehavens rum. Jeg har altså haft en opfattelse af, at transparens og børns synlighed i rum har en disciplinerende og måske hæmmende effekt på børn og deres udfoldelsesmuligheder inden for rammen af børnehaven.

Der har også været nogle forhold eller en forhåndsopfattelse, ud over feltbegrebet fra Bourdieu og det panoptiske blik fra Foucault, af de rum, jeg ville studere, som samtidig har været styrende for mine observationer: 1) Rum og indretning skaber mere eller mindre inspirerende rum for børn, 2) børn har brug for kropslig udfoldelse, og 3) rum har en opdragende funktion.

Ved (mere eller mindre bevidst) at gøre brug af teoretiske konstruktioner under feltarbejdet, kan man samtidig spørge til, om man i arbejdet kommer til at lade de teoretiske perspektiver blive for dominerende i forhold til det studerede, for på denne måde (ubevidst) at lade empirien få den funktion at belyse teoretiske pointer (Madsen 2003: 80). Ved at være inspireret af teoretiske konstruktioner under feltarbejdet, bryder jeg med klassisk etnografisk arbejde, der i højere grad tager udgangspunkt i empirien og derigennem søger teoretisk inspiration (ibid.). Men jeg vil dog holde fast i mit udgangspunkt, at et arbejde med et empirisk materiale underordnet teoretiske konstruktioner ikke er uforeneligt med fokus på en kompleks og nuanceret analyse af praksis. På denne måde har teoretisk indsigt det formål at udstyre forskeren med et bestemt prakseologisk blik, der ellers er svært at fastholde, fordi dagligdagens tanke- og opfattelsesformer er lette for forskeren at overtage og benytte sig af. Så i stedet for at anvende eksempelvis pædagogers opfattelses- og vurderingskategorier som redskaber for erkendelsen, er det nødvendigt at gøre disse kategorier til genstande for erkendelsen, gennem anvendelse af teoretiske redskaber (Priour 2002a: 120).

Observationer inspireret af et feltbegreb

Observationer, der er inspireret af feltbegrebet, kan betegnes som ikke-deltagende, objektiverende og relationelle observationer. Man har feltteorien i form af feltskabelonen med sig i sine observationer, hvilket vil sige, at det, der erfares og opfattes under observationsstudiet, forstås i forhold til feltet. (Larsen 2009). I mit tilfælde har feltskabelonen som observationsstrategi været en ubevidst strategi, som først efter feltarbejdet er blevet til en bevidst strategi.

Det, at man har feltskabelonen med sig som observatør, betyder, at man ud over sine observerede informanter også har fokus på den objektive struktur af relationer mellem positioner i feltet. Det vil sige, at jeg er optaget af, hvad børn og pædagoger gør, dvs., hvordan de handler, og hvad de opfatter som vigtigt og attraktivt i børnehavefeltet – der fokuseres altså på agenternes praktikker og strategier. Og herunder fokuseres der også på de kategoriseringspraktikker, pædagoger bruger, når de registrerer børns adfærd. Det vil sige, hvilken slags adfærd pædagoger sanktionerer som henholdsvis legitim eller illegitim, hvordan de vurderer børn og deres måder at være på – også rent kropsligt i børnehaven.

Ved observation med en feltskabelon skal og kan man bryde med ens egne eksempelvis kønnede opfattelseskategorier. Som Bourdieu og Wacquant skriver: "Man har at gøre med et institutionaliseret fænomen, der gennem en periode på tusindvis af år er blevet indskrevet både objektivt i de sociale strukturer og subjektivt i de mentale strukturer. Dette gør, at analysen løber en stor risiko for at komme til at anvende de tanke- eller perceptions-kategorier som redskaber for erkendelse, der skulle være genstande for erkendelsen." (Bourdieu og Wacquant 1996: 154 og jf. Prieur 2002a ovenfor). Det vil sige, at man skal holde sig for øje, hvordan man selv som forsker forstår køn, da man tenderer til at forstå køn ved hjælp af kategorier, der allerede er kønnede.

Med feltbegrebet følger en opfattelse af, at de agenter eller subjekter, som man observerer, kæmper om noget, der opfattes som vigtigt. De involverede agenter vil have forskellige udgangspunkter – det vil sige forskellige dispositioner og habitus – og vil dermed have mulighed for at deltage med mere eller mindre succes i denne kamp. Med feltbegrebet har jeg et bestemt blik på de børn og pædagoger, jeg observerer, et blik, hvor jeg antager, at agenterne – på et ikke-bevidst plan – bestræber sig på at tilegne sig maksimal kapital i feltet, for derigennem at bevare eller forbedre deres position i feltet. Man kan sige, at agenterne i et felt bestræber sig på at akkumulere den ønskede kapital, men der iværksættes også forskelligartede og delvist modsatte strategier (Larsen 2009).

Det er altså specielt i observationerne af primært børns og pædagogers interageren og sekundært børns interne interageren – og her hele tiden relateret til rum og materialitet – at dette feltperspektiv spiller en rolle og er styrende for den måde, jeg registrerer og observerer på. Jeg har et bestemt blik for, at der i relationen mellem barn og pædagog er et autoritetsforhold, som så at sige, er grundlæggende for den måde, som børn og pædagoger er positioneret på i børnehavefeltet. Pædagogen er den dominerende i relationen, og børn er de dominerede. Derudover positionerer børnene sig ligeså i relation til hinanden inden for børnehavefeltet, hvor forskellige arter af kapital bliver forhandlet som værende henholdsvis anerkendte og ikke anerkendte – og derved giver henholdsvis meget og lidt status i børnehaver verdenen. Med et feltperspektiv får man på denne måde øjnene op for, hvilke arter af kapital der er i høj kurs.

Eksempelvis har jeg observeret, at der mellem børnene hersker et aldershierarki, hvor det at være fem år har en større kapitalværdi end at være tre år. Alder anerkendes derfor af børn (og pædagoger) som statusgivende, hvilket giver adgang til bestemte goder – for eksempel det at få lov til at spise for sig selv, uden at der er en voksen, der holder øje med en.

Det første jeg gjorde i forhold til at skulle have rum (eller nærmere relationen mellem rum og agent) som undersøgelsesgenstand, var at begynde at beskrive de "rene" rum i mine feltnoter. Først hvordan børnehavernes forskellige rum er indrettet, og dernæst hvordan pædagoger og børn bruger rummene. Overordnet har jeg under observationerne set på, hvilke rum der bruges hvornår og til hvad. Derudover har jeg registreret, hvad børn må, og hvad de ikke må i forskellige rum og på forskellige steder (som beskrevet ovenfor), og hvilken børnepraksis der opfattes som enten passende/legitim eller upassende/illegitim forskellige steder i børnehaven. Dernæst hvor pædagoger primært opholder sig i rum, og om der er bestemte børn, der opholder sig bestemte steder. Dernæst har jeg set på, hvordan børnehavens rum er inddelt, og om denne inddeling også betyder en opdeling af børn og pædagoger. Og om og hvornår fx opdelingen eller indretningen af rum udfordres af pædagoger og også af børn – dvs. bliver brugt på andre måder end de umiddelbart lægger op til – her tænkes på eksempelvis opdelinger af børnehavens rum i stuer, som lægger op til at pædagoger og børn deler sig op og ud på disse stuer.

Registrering og udvælgelse af børn

Samtidig med at være inspireret af feltbegrebet, er jeg i min metodologiske fremgangsmåde blevet inspireret af en arkitekturteoretisk og metodologisk registreringsmetode/teknik, som Sidse Grangaard²⁷ opererer med i sine empiriske studier. Observationskategorierne tid, rum og aktivitet er i denne observationsteknik nogle grundlæggende kategorier, der bruges til at sortere i det, der registreres. Denne registreringsteknik benyttede jeg i observationsstudiet og også efterfølgende under bearbejdningen af data-materialet.

Under observationsstudiet har jeg udvalgt tre børn fra hver af de fire børnehaver og registreret deres dagligdag i tid, rum og aktivitet. Jeg har udvalgt børnene efter deres alder og køn, samt efter hvor fysisk aktive børnene var. Jeg har således udvalgt børn på 3 år, der typisk har gået i børnehaven i en kortere periode, eller som på observationstidspunktet var nystartere, og jeg har udvalgt børn på 5 år, der typisk har gået i børnehaven i en længerevarende periode – op til 2½ år.

For at få et stort spænd blandt børnene i alder og fysisk aktivitet valgte jeg børn, der umiddelbart var henholdsvis meget og meget lidt fysisk aktive. Dette valg omkring børnenes kropslige måde at være på i børnehaven er taget ud fra en forestilling om, at der i undersøgelsen skulle indgå børn, der brugte rummene i børnehaverne på forskellige måder.

Jeg har ligeledes udvalgt børnene ud fra kategorien omkring køn. Køn fungerer som et bagvedliggende princip for den måde, som pædagoger vurderer børn og deres handlinger på, og denne kategorisering har også fungeret som et princip for min egen kategoriseringspraksis.

På udvælgelsestidspunktet overvejede jeg ikke nærmere mit køns- og aldersbestemte udvælgelseskriterium, men det, der på dette tidspunkt var interessant for mig, var, om de børn, der lige er startet i børnehaven – dvs. de 3-årige – bruger rum og materialitet på andre måder end de børn, der har været i børnehaven i længere tid. Valget om både at have piger og drenge repræsenteret i undersøgelsen blev måske også taget på baggrund af en forhåndsopfattelse af, at drenge og piger bruger rum på forskellige måder. Og hvis jeg skal være helt ærlig, havde jeg (ligesom pædagogerne²⁸) en

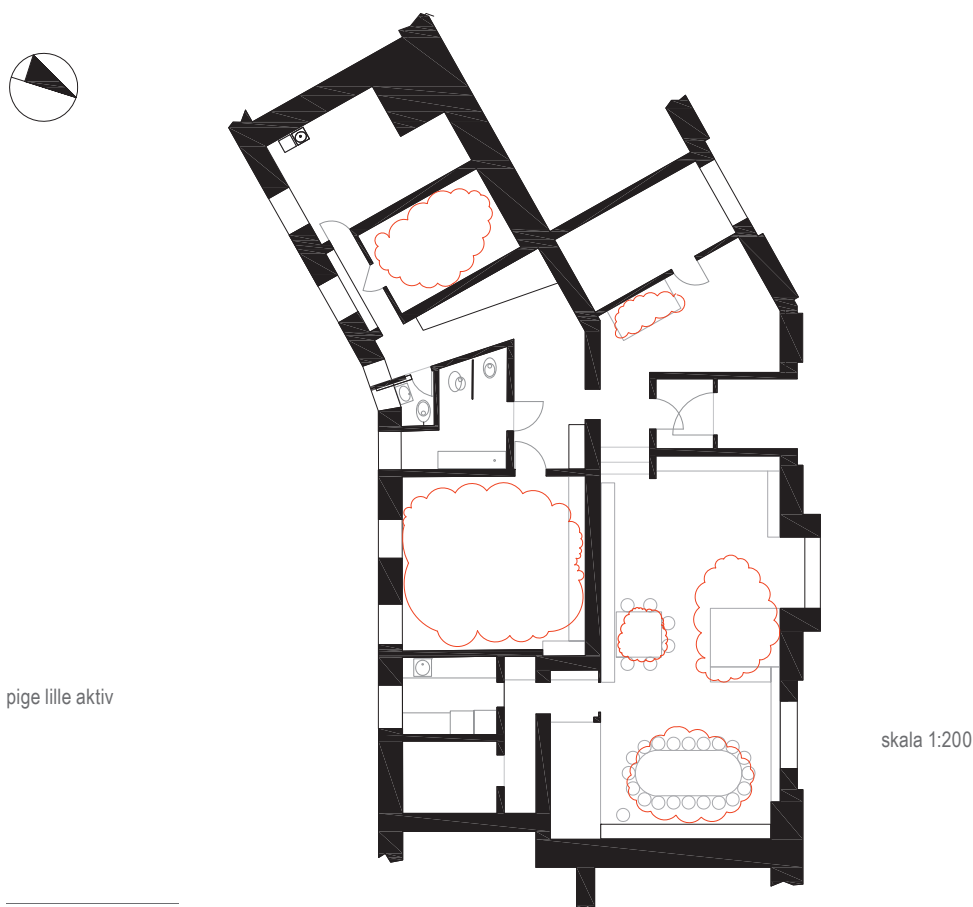
²⁷ Grangaard (2008). Grangaard henter sit mønsterbegreb fra Alexander (1977), men hun adopterer ikke hans anvendelse af mønsterbegrebet direkte, men bruger det som et redskab til at læse rum og aktivitet med, hvormed mønstrene bliver en form for billeder. Min anvendelse af begrebet om mønstre, handler her om børns bevægelsesmønstre, som jeg bruger som et redskab til at danne en "profil" eller en beskrivelse af mine informanter. Bevægelsesmønstrene bruges altså til at udforme en typologisering af mine informanter.

²⁸ Dette kommer frem i interview med pædagogerne, hvilket også indgår i analysedel 1 (se eksempler i næste afsnit).

meget stereotyp opfattelse af, at piger leger stillelege, mens drenge typisk er dem, der leger vildt og har brug for meget plads til at bevæge sig på.

I bearbejdningen af data fra observationsstudiet fungerede de samme kategoriseringer. Her blev lavet kategoriseringer af aktivitetsformer af både individuel og kollektiv art. De kollektive aktiviteter blev kategoriseret efter aktivitetstyperne: oprydning, fri leg, frokost, samling, eftermiddagsmad/frugt og andet (vaske hænder, tage overtøj på). De individuelle aktiviteter – her for hvert af de udvalgte børn – blev overordnet kategoriseret efter, om de var individuelle eller par- eller gruppeaktiviteter, og derefter om de var stillesiddende på stol, stillesiddende andre steder – eksempelvis på et gulvtæppe – gående rundt eller løbe- eller bevægelsesaktivitet.

Her kategoriserede jeg også efter, om børn/barnet var aktiv deltager i en leg/aktivitet, eller om de observerede andre børns leg, og om barnet foretog sig en rolleleg.



Af figurerne og plantegningerne fremtræder der en klar forskel på, hvordan børnenes aktivitetsmønstre er i børnehaven, set i forhold til, hvilke steder og i hvilke rum børnene opholder sig, og derudover også i forhold til, i hvor stort et omfang børn er i kontakt med andre børn eller foretager sig individuelle aktiviteter.

Med inspiration fra Bourdieu kan man kalde mønstre for et objektivt operationsskema (Bourdieu: 2005c: 253) som er iboende den praksis, man normalt kan observere ved at foretage et observationsstudie. Men det, der er mit udgangspunkt for valget af disse observationskategorier, er, at de steder, børn opholder sig – eksempelvis steder med høj værdi²⁹ – siger noget om det enkelte barn. Ligeledes giver aktivitets- og sted/rum-registreringerne en idé om, hvilke aktiviteter der primært foregår i hvilke rum i børnehaven – og dermed har jeg indsamlet viden om steders og rums primære anvendelsesform for børn.

Kort opsummering: Jeg har altså et observationsmateriale, hvor ud af jeg kan generere tre forskellige slags data: en direkte observerbar (objektiv) beskrivelse af, hvor/hvilke steder og i hvilke rum børn opholder sig, og hvornår i løbet af dagligdagen. Og dernæst en fortolkende beskrivelse af, hvad børnene foretager sig, og hvordan børn og pædagoger placerer sig i og opholder sig i rum, og videre hvilke former for børnepraksis og ophold i rum der anses som henholdsvis legitime eller illegitime af pædagoger, når de vurderer børn. Den sidste del af denne opsummering omhandler pædagogers kategoriseringspraktik i deres opfattelser og vurderinger af børn. Dette vil jeg nu uddybe i afsnittet nedenfor.

Kategoriseringspraktik som undersøgelsesgenstand

De kategoriseringspraktikker, som blandt andet har været genstand for undersøgelsen, er den måde, pædagoger registrerer et barns adfærd på. Pædagogens registrering kan både foregå bevidst i form af en observation af et bestemt barn eller flere børn, men registreringen kan også foregå mere ubevidst for pædagogen (Øland 2007b).

Når jeg observerer pædagoger registrere børns adfærd, så foretages disse registreringer – altså pædagogens registreringer – på baggrund af nogle førbevidste, sociale og kulturelle principper. Denne opfattelse af pædagogers registrering som førbevidst er (naturligvis) inspireret af Bourdieus teori, hvor menneskets og dermed pædagogens måde at registrere på kan opfattes som en art ubemærket natur, som har indskrevet sig i pædagogens

²⁹ Det, som i analysedel 2 kaldes for rumstrukturer.

tanker (dvs. mentale strukturer) og krop gennem socialisationsprocesser (Bourdieu 2005c: 222).

Pædagogens registreringsmåde er således blevet inkorporeret gennem hans/hendes socialisering – dvs. livsbane – i familien, i skolen, på uddannelsen og i arbejdslivet.

Det centrale empiriske spørgsmål, som jeg har stillet, er, hvilke vurderings- og opfattelseskategorier der har styret den pædagogiske praksis.

I den forbindelse har jeg fokuseret på pædagogers opfattelses- og vurderingskategorier ved at have blik for, hvad pædagoger ser som legitim henholdsvis illegitim adfærd blandt børn. Dette kommer til udtryk i hverdagen, ved at pædagoger fx foretager kropslige-rumlige registreringer og ansporinger af børn i form af fx opmuntringer eller nedmuntringer³⁰ til børn om at opholde sig og være på bestemte måder i børnehavens forskellige rum. Således opfattes bestemte barnekroppe og deres ophold på bestemte måder på bestemte steder i børnehaven som legitim eller illegitim afhængigt af kroppen og dens måde at være og opholde sig på.

Pædagogernes kategoriseringspraktikker kommer også til udtryk i de interview, jeg foretog af dem.

Jeg vil her komme med et eksempel fra et af interviewene med en pædagog:

"Og man er rigtig meget inde om vinteren, og så følte vi bare, at drengene havde behov for et sted, hvor de kunne hoppe og springe og kaste med puder. Så det tog udgangspunkt i det, hvor vi så sagde, så kan vi lave et lille værksted i grupperummet, hvor vi havde et bord og en reol med værksteds-ting."

Dette viser, at pædagogen har et syn på drenge som nogen, der leger vildt og har brug for at bevæge sig (modsat piger). Samtidig viser det, at pædagogen også indretter bestemte rum og steder efter denne opfattelseskategori. Der er steder, der "tilhører" drenge, og der er steder, der "tilhører" piger, og således også steder, hvor drenge og piger ikke hører til.

Samtidig med at pædagogerne indretter efter en kønnet kategori i forhold til, om steder og rum er til drenge eller piger, har pædagogerne også kategoriseringspraktikker, angående hvilke materialer der "tilhører" drenge og piger:

"For jeg foreslog så, at man satte bondegården ind ved alrummet/midterummet, for der står ligesom drengetingene – kan man kalde dem – altså bilerne og flexibanen og ridderne, og hvad det alt sammen er, legoklodser og sådan noget. Det er lidt forkert at sige, at det er drengeting, men mange

³⁰ Disse begreber er taget fra Øland (2007a).

af vores små drenge er dem, der leger med bilerne og sådan noget. Og så forestillede jeg mig, at man stillede bondegården ..."

Dette citat viser, hvordan pædagogen opfatter og vurderer bestemte lege-materialer som "tilhørende" et bestemt køn, nemlig drenge, og samtidig, at det er de yngste af drengene i børnehaven, der leger med bestemte materialer. På denne måde er der både aldersbestemte og kønnede måder at være på som barn og aldersbestemte og kønnede legematerialer. Som ovenfor er denne kønnede og aldersbestemte kategoriseringspraktik med til at konstituere en bestemt materiel orden i børnehavens rum. Pædagogerne bruger børns køn (og også alder) som en forklaring på, hvordan de har oplevet eller erfaret børn, og således som et underliggende princip for, hvordan de vurderer børns praksis.

Køn og alder fremstår således som nogle bagvedliggende principper (som pædagogers sociale kategoriseringspraktikker) og som nogle forskels-strukturer, der siger noget om, hvilke rum et barn med en bestemt alder og et bestemt køn "bør" bruge og opholde sig i, og hvad barnet "bør" foretage sig på disse steder. Det er opfattelses- og forklaringskategorier, der således samtidig udtrykker forskelsstrukturer om, hvad der fx er henholdsvis normalt og unormalt for et barn – og videre giver det udtryk for et bestemt syn på børn og barndom (Larsen 2010: 39).

Men det, som er vigtigt i denne sammenhæng, er, at det betyder noget for det enkelte barn, hvordan pædagogen registrerer og vurderer dets adfærd i forhold til andre børn. Og pædagogens registreringer danner baggrund for inkluderende og ekskluderende socialisationsprocesser i børnehaven, da registreringen nemlig samtidig siger (og er en kategorisering af), hvad der er det normale modsat det anormale.

Pædagogen i BH1 kommer med en udtalelse, som kan relateres til disse ekskluderende socialisationsprocesser:

"For det er meget piger, der kan honorere de der krav om at sidde stille – også når de kommer i skole. Det er jo meget, fordi det er kvindedomineret, og det er piger jo bare bedre til end drenge. Og der er jo ikke noget galt i, at piger er gode til det – det skal man ikke tage fra dem – men det, der er ærgerligt og trist, det er jo, hvis drengene kommer til at føle sig forkerte, fordi de er mere fysiske og ikke får lov til det. Eller at man som pædagog ser lidt ringe på det, for det kommer man nemt til."

Pædagogen siger her både noget om, hvordan børn kan komme til at føle sig forkerte, dvs. anormale, og at pædagoger også ofte kommer til at se drenge som uomagere, hvis adfærd sanktioneres som illegitim og derved også som anormal.

Pointen her er, at det er en helt igennem praktisk måde at ræsonnerer på, der ikke altid er erkendt – dog er dette eksempel med pædagogen fra BH1 anderledes, da han til dels erkender den forskelsbehandling, som han ser praktiseret i mange børnehaver – men som kan sige noget helt centralt om, hvilke normative grundtræk – dvs. hvilke grundlæggende billeder af "det normale" – den pædagogiske praksis baserer sig på (Øland 2007b). Disse kategoriseringspraktikker og forskelsstrukturer er i fokus i analysedel 1.

Observation og interview

I observationerne har jeg forsøgt ikke at vurdere, men har efterstræbt objektivt at beskrive det, jeg ser. Denne hensigt i observationsstudiet opfatter Øland og Andersen (2003) som et håndværk, hvor det efterstræbes at kunne beskrive forholdsvis nøgternt, hvad der egentlig skete, uden at vurdere samtidig. En måde at gebærde sig objektivt i feltet på, er ved at indtage en forskerposition som en fremmed³¹. Dette har jeg også i mit praktiske feltarbejde forsøgt at efterstræbe ved at placere mig strategisk i rum – et stykke væk fra børn og pædagoger, siddende på en skammel eller en stol – og derved ikke deltage i den dagligdagspraksis, som udspiller sig foran mig. I enkelte situationer, hvor børn eller pædagoger har henvendt sig direkte til mig, har det ikke været muligt at undgå kontakt, da det ville virke meget underligt og grænseoverskridende ikke at respondere på henvendelsen. Samtidig har jeg under mine observationer af hvert udvalgt barn været ude for, at barnet har lagt mærke til min opmærksomhed og er begyndt at "optræde" for mig – enten ved at lave akrobatiske bevægelser, smile fjollet eller ved at lave andre bemærkelsesværdige opførelser med forventninger om en respons fra mig. I disse situationer har jeg måtte opgive at følge barnet i en periode, for så senere at vende tilbage.

Prieur (2002b) mener ikke, at man kan sammenkoble nærhed i observationer med forståelse og afstand med kritisk analyse. Distance eller fremmedhed kan også være kilde til naivitet og til at tro, at man ved noget, man slet ikke ved. Forståelse indebærer i denne sammenhæng indlevelse i informanterne, og denne indlevelse i børnenes verdener synes at kunne opnås, når jeg har fulgt et eller to børn ad gangen, barnets bevægelser og gøren og laden i børnehavens rum. Her er jeg kommet tæt på og har kunnet sætte mig ind i børns anderledes logikker omkring deres lege og aktiviteter sammen med andre – kort sagt, kunnet sætte mig i deres sted.

³¹ Jeg beskæftiger mig med en virkelighed, som i en vis udstrækning er forskellig fra min egen, og alligevel kan man sige, at den er genkendelig for mig. Jeg er selv et produkt af en institutionel opdragelse i både vuggestue, børnehave og fritidshjem. De oplevelser og erfaringer, jeg har gjort mig i mit institutionelle liv, står i dag tilbage som nogle erindringer, der er begrænset af min hukommelse. Der er gået godt og vel 26 år, siden jeg gik i børnehave, så jeg må forvente, at der er sket en udvikling inden for institutionsverdenen, ligesom jeg har udviklet mig fra barn til voksen.

Kim Rasmussen kalder denne nærhedsrelation *at interviewe børn ved at observere dem*.³² Hermed menes, at man som observatør får mere ud af at observere børn end af at interviewe dem. De spørgsmål som den voksne fremmede interviewer stiller til barnet, kan være for abstrakte til at børn kan svare på dem. Eksempelvis har jeg talt med børn om, hvor de bedst kan lide at opholde sig, og her har jeg fået flertydige og (føler jeg) tilfældige svar. Ved at observere børnene i stedet for, har jeg fået svar på spørgsmål om, hvordan rummet får betydning gennem deres kropslige praksis. Børneinterview, som i udgangspunktet var en metodisk ambition, måtte jeg altså undervejs i studiet opgive til fordel for observationer.

Fordelen ved både at bruge interview og observation er, at informanternes oplevelser og opfattelse af praktiserede pædagogik samt deres sociale praksis kan analyseres både hver for sig og i sammenhæng. Interview- og observationsmaterialet er blevet anvendt kontrasterende i undersøgelsen, og der er løbende foretaget bevægelser frem og tilbage mellem de to forskellige slags empiriske materialer.

Det, som pædagogen fortæller om sin pædagogiske praksis, er ikke nødvendigvis det samme billede, som der viser sig, hvis man registrerer denne praksis³³. Pædagogen fortæller heller ikke om, hvor meget han eller hun i realiteten fylder eller dominerer i børnehaven. Ved at foretage observationer finder man også ud af, hvilken måde pædagogen reagerer på over for børn, der for eksempel overskrider en regel eller en grænse. Det er hele den måde, hvorpå både pædagoger og børn deltager i dagligdagen i børnehaven, som man ikke kan få et indblik i gennem interview – men kun gennem observationer.

Interview og observation som datakilder har sine begrænsninger. Bourdieu (1989) argumenterer for, at det, en agent i et interview kan sige om sin handlen, almindeligvis er noget helt andet end sandheden om denne handlen, da den som regel vil være båret frem af en praktisk og ikke verbaliseret logik. Og spørgsmål til denne praksis tvinger agenten til at indtage en teoretisk og ikke have en praktisk indstilling til sin handlen.

³² Kim Rasmussen, lektor på RUC deltog som opponent på midtvejsseminaret og brugte denne vending omkring observation af børn. Dog mener han "interviewe" i gåseøjne, "da det jo alene er kropssproget og hvad børnene fortæller til hinanden indbyrdes, der "taler" og "interviewes". Kropssprog kan være særdeles talende, og det er langt mere vanskeligt at lyve eller tie med kroppen, end det er med stemmen." Jeg mener dog noget andet, i og med at jeg ikke har lavet fortolkninger af børns kropssprog, men jeg har fulgt deres kroppe og hvordan de har holdt og opholdt sig i rum. Dette er et andet perspektiv på det at interviewe børn ved at observere dem. Mit fokus er altså ikke på kropssproget, men derimod på kroppe og hvordan deres ophold i rum tilskrives betydning og mening gennem praksis.

³³ I undersøgelsen viser dette sig eksempelvis ved pædagogers tvetydige forhold til børns kropslige udfoldelse. Direkte adspurgt er det noget, pædagogerne lægger vægt på i deres praksis, men hvis man observerer denne praksis, fremkommer der derimod kontrasterende "resultater", hvor børnenes kropslige udfoldelse ofte neddæmpes eller illegitimeres. På denne måde viser observationerne noget andet end interviewmaterialet.

Det vil sige, at de argumentationer, som pædagogen bruger i et interview, slet ikke er de samme, som de egentlige dagligdags argumenter, som han eller hun træffer sine valg på baggrund af. Over for interviewerens er det måske eksempelvis mere legitimt at begrunde en bestemt handling – fx det, at alle børn skal spise frokost samtidig – med, at det skaber et sammenhold og et fællesskab, end at sige, at "det gør vi, fordi sådan har vi altid gjort, og det er hyggeligt at spise frokost sammen, når alle børnene er samlet".

Efter observationsstudiet foretog jeg fire interview med én pædagog fra hver af de fire børnehaver. Interviewene blev foretaget med henblik på at få indblik i pædagogernes egen opfattelse af den praktiserede pædagogik samt deres opfattelse og forestillinger omkring børn og deres brug af børnehavens rum. Ligeledes spurgte jeg ind til, hvordan pædagogerne indretter, og hvilke tanker der ligger bag indretningen – også i forhold til børns og deres egen brug af børnehavens rum. I interviewene havde jeg også mulighed for at spørge ind til noget af det, som jeg havde observeret under feltstudiet, eksempelvis de regler for adfærd i bestemte rum og indretninger, som jeg så i funktion i dagligdagen.

Interviewene blev udført som semistrukturerede interview (Kvale og Brinkmann 2009: 186) med en interviewguide inddelt i temaer, men som i den praktiske gennemførelse af interviewet mest fungerede som en slags huskeliste. På denne måde kunne jeg spørge ind til temaer, der opstod undervejs i interviewene, og kunne forfølge interessante fortællinger af pædagogen. Pædagogerne har haft en mening om det, de gør i deres professionelle pædagogiske praksis, og om den måde, de indretter de institutionelle rum på – i samtlige af de registrerede institutioner er det nemlig pædagoger, der har stået bag indretningen af rummene i børnehaverne.

Pædagogerne var alle i udgangspunktet meget interesserede i projektet og tøvede ikke med at sige ja til at blive interviewet. Projektets tema kaldte jeg for 'de fysiske rammer i børnehaver' og ville dermed spørge ind til den måde, som pædagogerne har valgt at indrette og organisere deres fysiske ramme og dagligdagen på – i udgangspunktet et meget ufarligt emne, der ikke omhandler pædagogen selv eller hans/hendes praktiserede pædagogik. Inden interviewene havde jeg ikke tænkt over, at jeg i interviewguiden starter ud med et tema omhandlende den praktiserede pædagogik³⁴ i børnehaven. I interviewsituationen blev samtlige af pædagogerne overrasket og var samtidig lidt på vagt og tilbageholdende over for dette direkte spørgsmål til deres pædagogiske praksis.

³⁴ Om de i børnehaven eller om pædagogen selv arbejdede ud fra en bestemt pædagogik eller pædagogiske principper.

Overrasket, tror jeg, fordi jeg ikke havde nævnt noget om dette tema inden interviewet, og tilbageholdende, fordi jeg bevægede mig ind på et – i deres øjne – mere farligt område, da temaet relaterer mere direkte til pædagogens faglighed og profession, hvilket mange pædagoger er mere personligt engagerede i, og derfor et tema, der handler mere om dem selv. Det resulterede i, at pædagogerne kun gav korte svar på spørgsmålene under dette interviewtema.

Det er dog meget interessant, hvordan interviewene udviklede sig, efter at interviewguiden drejede hen på temaerne omhandlende de fysiske rammer – altså nogle forhold, der er uden for pædagogen selv. Her fortalte pædagogerne meget om indretningen og brug af rum i børnehaven, og hvilke tanker der ligger bag. Men samtidig med at de beskrev de fysiske rammer og hvordan de er organiseret, fortalte de også enormt meget om deres pædagogiske praksis – her blot gennem en beskrivelse af de fysiske rammer. Dette, tror jeg, hænger sammen med, at når samtalen handler om genstande bliver pædagogernes praksis på en måde tingsliggjort og derved ufarlig at fortælle om.

På en måde kan man sige, at jeg egentlig løj over for pædagogerne, når jeg fortalte dem, hvad jeg gerne ville interviewe dem om, og hvad det var, jeg var interesseret i. Men på den anden side vidste jeg ikke på interviewtidspunktet, hvor meget og hvordan de fysiske rammer egentlige hænger sammen med den praktiserede pædagogik. Og det var da også først efter interviewene, at pædagogens analytiske position som en mellemværende faktor mellem børn og rum blev konstrueret. Således er det først efterfølgende blevet helt klart, at når man undersøger relationen mellem børn og rum, og hvilken betydning den rumlige udformning og indretning har for børn i en børnehavekontekst, bliver man nødt til at inddrage pædagogens praksis som en faktor.

Analytiske konstruktioner

Ovenstående erkendelser fra interviewene medvirker til en omrokering af mit analytiske objekt. Fra at se relationelt på barnet og rummet får pædagogen nu en betydningsfuld position i relation hertil. Pædagogen og den pædagogiske praksis i relation til det fysiske rum spiller sammen som to (mere eller mindre implicite) ordener eller strukturer, der er med til at socialisere børnehavebarnet. Det er på denne måde ikke muligt, som først antaget, at kunne betragte en "ren" relation mellem barnet som subjekt og rummet som objekt.

I arbejdet med at analysere interviewene bliver jeg samtidig opmærksom på, at analysearbejdet er et slags opklarings- eller objektiveringsarbejde, hvor jeg leder efter noget, som ligger bag ved eller implicit i den måde, hvorpå

pædagogerne tænker på rum, indretninger og børn. Sammen med denne tænkning lader jeg mig inspirere af Bourdieus begreber om praktikker, felt og habitus og begynder at forme hans begreber til eksempelvis 'pædagogers indretningspraktikker'. Det handler altså ikke om en beskrivelse af praksis – men nu bevæger jeg mig hen på et mere abstrakt og analytisk niveau, hvor jeg beskriver praksis som praktikker. Dette konstruktionsarbejde suppleres med læsning af Siegumfeldt (1992), der i sit analysearbejde konstruerer bagvedliggende ordener eller strukturer i lægers og arkitekters praktikker (hvad jeg vil kalde 'udformningspraktikker' af danske folkeskoler), som hun fremanalyserer i et empirisk materiale bestående af plantegninger og dokumenter. Hun har dermed et andet empirisk materiale end denne afhandling, men jeg forsøger alligevel at kaste mig ud i hendes analytiske fremgangsmåde ved at udtrække nogle ordningsmåder eller principper – både implicite og eksplicite – for pædagogers indretningspraktikker.

Resultatet ses i analysedel 1, sammen med mine analyser af rummet, hvor jeg fremanalyserer arkitekters 'formgivningspraktikker'.

Senere læsning af blandt andre Øland (2007a) og Larsen (2010) resulterer i en yderligere analytisk konstruktion og en skærpening af mit analytiske blik, hvor disse bagvedliggende principper bliver opfattet og forstået som kategoriseringspraktikker og forskelsstrukturer af både pædagogisk og materiel-rumlige art (disse kategoriseringspraktikker blev beskrevet i tidligere delafsnit i dette afsnit).

Inden jeg begyndte at analysere interviewmaterialet, startede jeg på at systematisere mine registreringer af de kollektive og individuelle bevægelsesmønstre i tid, rum og aktivitet for hver børnehave og for hvert udvalgt barn. De kollektive mønstre for hver børnehave var meget ensartede, så næsten den samme slags aktiviteter som samling, frokost, eftermiddagsfrugt osv. foregik parallelt i alle fire børnehaver (se bilag b). Anderledes var det for hvert udvalgt barn, hvor mønstrene var forskelligartede (se bilag c og d). Her var der stor forskel på, hvad børnene foretog sig i børnehaverne og hvor. Disse resultater viste jeg frem til et publikum på en conference, hvor flere praktikere/pædagoger var begejstrede for at se deres dagligdag skematiseret på denne måde. Det var en slags øjenåbner for dem. Jeg selv havde dog i lang tid besværligheder med at finde ud af, hvordan jeg kunne arbejde mere analytisk med disse registrerede data, ud over at lave en kropslig/rumlige profil af hvert barn (skitseret i bilag c og d). Men jeg endte med at bruge de individuelle registreringer til at se på, hvor barnet opholder sig mest i løbet af dagligdagen i børnehaven. Derved kunne jeg konstruere en rumlig profil af barnet, ud fra om det opholder sig henholdsvis legitime/illegitime steder, eller om det opholder sig specielt værdsatte steder i pædagogers øjne (dette er skitseret i analysedel 2 som rumstrukturer).

Yderligere er disse 'rumstrukturer' med til at fortælle noget om barnets kapitalkonfiguration, nemlig om det besidder rumlig kapital (se analysedel 2 for forklaring).

Efter at have gennemført den første del af det analytiske arbejde med interviewene, vender jeg tilbage til mit observationsmateriale. Det vil sige den del af observationsmaterialet, der omhandler den daglige pædagogiske praksis og pædagogers og børns måder at være på og måder at bruge rum og steder i børnehaven på. Opmærksomheden er her specielt rettet mod, hvordan pædagogen vurderer og korrigerer børns ophold i og bevægelser i rum med kroppen, og jeg tager fat på de udskrevne observationsnoter fra hver børnehave og begiver mig gennem læsningen tilbage i felten til børn og pædagoger i nogle bestemte rum. I første gennemlæsning har jeg ikke nogen konkrete idéer til, hvordan mit analysearbejde kan opstartes. Min oprindelige idé til analysen var at få fremanalyseret, hvilke former for strategier forskellige børn benytter sig af, når de træder ind i børnehaven set som et felt, inspireret af det Bourdieu-perspektiv, som nu er større omfang er faldet på plads.

Med læsning af dels Bourdieu, dels Øland (2007a) bevæger jeg mig langsomt ind i felten med begreber som kapital, habitus og positioner og får etableret analytiske/teoretiske konstruktioner og begreber med inspirationer fra empirien. På den baggrund får jeg stillet nye spørgsmål til mit materiale om, hvilke former for kropslige-rumlige måder at være på der anses som legitime og illegitime i børnehaven. Samtidig er fokus på, hvordan både pædagoger og børn gennem deres dagligdagspraksis på forskellige måder tilskriver rum og steder betydninger og legitimitet/illegitimitet.

På baggrund af denne læsning af observationsmaterialet (og suppleret med interviewmateriale, hvor pædagoger beskriver børn) konstruerer jeg kapitalstrukturer for hver af de fire børnehaver, for herigennem at få tydeliggjort, hvordan styrkeforholdet mellem forskellige kapitalformer (som jeg ser i funktion i børnehavernes dagligdag) er for hver børnehave. Kapitalstrukturerne oparbejdes analytisk ved at fokusere på, hvad pædagoger siger og gør i forhold til børn, deres adfærd og deres ophold i rum.

På denne måde får jeg fremhævet forskelligheder i børnehavernes kapitalstrukturer, det vil sige, hvad der værdsættes, anerkendes og modsat ikke værdsættes og anerkendes som "rigtigt" og legitimt. Kapitalstrukturer er en udspændt legitim børnepraksis – det er nogle principper for bevægelse, som er strukturerende i henhold til børns praktikker, hvilket er det, som er socialisationen af barnet. Barnet socialiseres altså i forhold til strukturen, og hertil kan kobles forskellige (og tvetydige) opfattelser af og syn på børn og barndom.

I denne analysedel 2 drejer fokus fra en opmærksomhed på hvert enkelt udvalgt barn til en opmærksomhed på børns strategier, og hvordan børn

strategisk kan gøre sig gældende i disse kapitalstrukturer. Så i stedet for at betragte 'det enkelte barn' betragtes barnet som en kategori. På denne måde kan man fokusere på, hvad kategorien barn er udsat for pædagogisk set, og hvilke interventioner barnet gøres til genstand for, set i relation til kapitalstrukturen. På denne måde tydeliggøres barnets handlen og gøren i forhold til strukturen.

Denne børnestrategiske analyse bygger på positionsbegrebet, dvs. om barnet er domineret eller dominerende (eller i en mellemposition) (Øland 2007a: 215), og strategierne fortæller noget om, hvad der er muligt for børn. Det er nogle strategisk mulige handlinger der oparbejdes analytisk, men som i konkrete forekomster (af børnepraksis) kan variere mellem børn.

Diskussion af tidligere formulerede forventede forskningsresultater

I dette afsnit forsøges det at tydeliggøre, hvordan jeg efterhånden har fået et klarere blik på min analysestrategi, og hvordan det har resulteret i, at jeg har måttet reformulere undersøgelsesspørgsmål undervejs. Således forsøges det at vise, hvordan undersøgelsen er blevet forskudt i forhold til nogle tidligere formulerede undersøgelsesspørgsmål, som har været gode og guidende undersøgelsesspørgsmål i arbejdet med afhandlingen generelt og specielt i arbejdet med at producere empiriske data.

Efter oparbejdelsen af analysestrategien er det blevet tydeligere, hvordan de teoretiske forforståelser fra Bourdieu har indvirket på, hvordan teoretiske og analytiske greb er blevet fastsat. Disse teoretiske og analytiske fastsættelser er derved arbejdet mere ind i kategorianalysen (analysedel 1), kapitalanalysen og i den børnestrategiske analyse (analysedel 2).

Et år inde i ph.d.-forløbet reformulerede jeg nogle punkter omkring forventede forskningsresultater i den oprindelige projektbeskrivelse. Det forventedes at ph.d.-afhandlingen ville producere viden om følgende punkter:

- △ Diskussion af muligheder for adskillelse og kombination af forskellige aktiviteter (fleksibilitet), såsom antal af legesteder og rum til forskellig brug – både den brug, som rum og steder lægger op til, og børns anderledes brug af steder og rum. Her også antallet af regulære rum og afgrænsede rum/steder til børn. (Afgrænsning er vigtigt for børns aktiviteter).
- △ Plads og indretnings betydning for børns dagligdag og deres mulighed for fri kropsudfoldelse i deres aktiviteter og lege.
- △ Forskelle i pladsforhold og indretninger af børnehaver, og hvilken betydning disse arkitektoniske forskelle har for børns ageren og interaktion med andre børn og pædagoger.

For at starte med det sidste punkt, synes jeg ikke at formuleringen indeholder den kompleksitet, som relationen mellem fysisk-materielle omgivelser, pædagogik og børn og pædagoger rummer. Implicit i denne formulering ligger der en forestilling om, at man kan drage direkte sammenhænge mellem fysiske rammer og hvordan børn interagerer med hinanden og med pædagoger. Det er ikke muligt at drage sådan en direkte kausal sammenhæng mellem disse to forhold, da der er mange forskellige faktorer i spil. Desuden har studiet drejet fokus væk fra interaktionsformer og ageren og nærmere ind på den pædagogiske praksis, hvor børns og pædagogers praktikker konstrueres som implicitte socialisationsformer i børnehaven, og hvor de fysiske rammer i denne sammenhæng fremstilles som havende en implicit socialisationseffekt på børn og pædagoger.

Disse implicitte socialisationseffekter i rum konstrueres i afhandlingens analyser som en implicit struktur, der ligger ikke-erkendt i de fysiske rammer. Nogle former for opdelinger og kategoriseringer af rum, såsom drengesteder/rum og pigesteder – nogle kategoriseringspraktikker, der er med til at forskelssætte børn i forhold til en kønnet kategori. Det er nogle måder at inddele og opfatte verden og børn på, som pædagoger foretager deres vurderinger og opfattelse af børn i dagligdagen på baggrund af. Det er nogle kategoriseringspraktikker, der, i og med de forskelssætter børn, kaldes for forskelsstrukturer i afhandlingens analyser. Disse forskelsstrukturer fremanalyseres både i den rene arkitektur ('Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende principper i rum'; analysedel 1) og i pædagogers måder at indrette rum til børn på ('Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende og 'overliggende principper i pædagogers indretningspraksis', analysedel 1) og i deres måder at anspore børn til at holde kroppen og være på bestemte måder, på bestemte steder, på bestemte tidspunkter med deres kroppe, når de er i børnehaven. Dette betyder, at der optræder bagvedliggende principper, som både ses i funktion i arkitekt- og i pædagogfaget, hvilket vidner om, at disse principper (forskelsstrukturer) også er i funktion (homologt) på et samfundsmæssigt plan. På denne måde består en del af analysedel 1 af en konstruktion af doxa, som er de grundlæggende fælles overbevisninger i og af den sociale verden, og hvordan den skal forstås og opdeles i forhold til bestemte principper. Dette er for eksempel princippet om, at "børn skal bevæge sig med kroppen, fordi det er sundt for dem". Det er en måde at forstå og inddele verden på, som forekommer ikke-forhandlet, som 'sund fornuft' og som dominerende universelle (og officielle) synspunkter. Dog bliver det tydeligt undervejs i analysedel 1, hvordan der i det pædagogiske arbejde fremkommer tvetydigheder omkring disse principper, og hvordan der fremtræder paradokser, når pædagoger implicit forholder sig til eksempelvis det rumlige princip om, at barnet skal bevæge sin krop. Dette viser sig både, når pædagoger indretter rum i børnehaven, og når de ansporer børn til at være på bestemte måder rumligt og kropsligt i børnehaven.

Det er altså nogle forskelsstrukturer, der siger noget om, hvad der værdsættes og ikke værdsættes, hhv. legitimeres ikke-legitimeres af pædagoger, og hvordan disse forskelsstrukturer forskelssætter børn, hvilket bevirker, at børn har forskellige muligheder for at positionere sig i børnehaven set som et felt. I og med at forskelsstrukturerne er forskellige, eller man kan sige, at de har forskellig (i skikkelse af kapitalstrukturer – i analysedel 2) volumen, dvs. at de ikke dominerer 'lige meget' i hver af de fire børnehaver, giver børn ulige muligheder for at positionere sig i børnehavefeltet.

Så i stedet for at spørge som ovenfor, spørges der i afhandlingen til, hvordan børn positionerer og positioneres i børnehaven som dominerende eller som dominerede (og derved indtager en høj eller lav position i relation til både andre børn (og pædagoger)), når børnene (med forskelligt køn, alder og fysisk aktivitet) indtager pladsmæssigt, rumligt og "pædagogisk" forskellige børnehaver og samtidig har forskellige kropslige-rumlige ressourcer at sætte ind med som symbolsk kapital. Dette er et forhold, som undersøges i analysedel 2.

I det andet punkt ovenfor, som skal diskutere dels plads og indretningers betydning for børns dagligdag, dels plads og indretningers betydning for børns mulighed for fri kropsudfoldelse i deres lege og aktiviteter, er det første forhold i lighed med det diskuterende punkt ovenfor (dvs. punkt 3) og det andet forhold omhandlende fri kropsudfoldelse interessant.

Det er interessant, i og med at dette er et forhold, som afhandlingen har fokus på, men dog uden at bruge begrebet om fri kropsudfoldelse, men i stedet kropslig udfoldelse. Disse to begreber ligger tæt op ad hinanden, men alligevel er der en gradforskelle. Det er ordet 'fri', der her gør forskellen og opsætter en implicit negation af ordet, nemlig ikke fri. Hvis jeg ser bort fra ordet fri, så diskuteres dette forhold eksempelvis i afhandlingens konklusion som tvetydige pædagogikker, som er til stede i børnehaverne i større eller mindre grad, og som både socialiserer børnene til en kontrolleret og disciplineret krop, men hvor pædagogerne samtidig giver udtryk for vigtigheden af den aktive/sunde barnekrop. Tvetydigheden fremkommer i den pædagogiske praksis, ved at pædagoger ofte stiller tvetydige krav til barnekroppen om at bevæge sig, men samtidig gøre det stille og på bestemte steder og på bestemte tidspunkter. Analyserne viser, at dette var specielt gældende for BH2, BH3 og til dels BH4.

Pointen i analysen er, at alle pædagoger på tværs af de fire børnehaver kan blive enige om, at fysisk aktivitet og kropslig udfoldelse er godt for børn, men at pædagoger griber forskelligt ind i dagligdagen i forhold til at vurdere og anspore børn til at opholde sig og være i børnehaven på en bestemt behersket måde. Dette pædagogiske paradoks dominerer mest i BH2 og i BH3, hvor der i høj grad foregår en løbende korrigerende af børns kroppe,

der samtidig er med til at holde barnekroppen behersket og stille; og på denne måde bliver børns kropslige udfoldelse begrænset af den pædagogiske praksis.

Yderligere peger analysernes resultater på, at pladsen i børnehaverne også kan være med til at begrænse barnets krop i at udfolde sig, hvilket i analyserne eksemplificeres ved de steder (her tænkes specifikt på vindfanget i BH3), som børn får stillet til rådighed til fysisk aktivitet som er relativt små. I denne sammenhæng kan det diskuteres, i hvor høj grad barnets krop får rørt sig inden for de rammer som det får stillet til rådighed af pædagoger (hvilket kan siges også er betinget af rum og plads).

Det første punkt ovenfor nævner forholdet omkring fleksibilitet. Og det, der er fundet ud af gennem afhandlingens analyser, er blandt andet, at fleksibilitet ikke er ubetinget positivt. Dette blev tydeligt i eksempelvis analyserne af gangen, der i børnehaver ofte har flere funktioner – den fungerer både som gennemgang, som opholdsrum for børnene, som eksempelvis pc-arbejdsplads for pædagogerne og som garderobe. Hvis fleksibilitet indebærer, at et rum skal kunne have flere funktioner på én gang, er et resultat i afhandlingen, at fleksibilitet kan gøre, at der bliver for mange forskellige slags aktiviteter i et rum. I mange situationer ender det med, at børnenes brug af eksempelvis gangen som et opholdssted begrænses og illegitimeres af pædagoger. På denne måde 'ejer' børnene ikke rummet, og det bliver et mindre legitimt opholdssted for dem.

I forhold til at se på børns anderledes brug af rum og steder er dette et forhold, der tages op i afhandlingen, hvor børns anderledes brug af rum og materialitet betragtes som en slags modstand eller brud med den struktur/orden, der er i børnehaven. Disse brud kommer frem i konstruktionerne af børns kapitalkonfigurationer (i afhandlingens analysedel 2) og deres positioneringer i børnehaven.

Pædagoger opfatter disse brud på ordener eller den implicite struktur, der ligger indlejret i rummet, som en illegitim praksis, og i denne sammenhæng kan man tale om, at en stor del af det, børn skal lære, når de er i børnehaven, er rummet. De skal lære, hvordan man skal være i og opholde sig på bestemte steder i børnehaven. Og en overtrædelse af disse mere eller mindre ekspliciterede regler ses som et brud på den herskende orden.

Det næste forhold omkring afgrænsningen af børns lege som vigtigt, bliver også diskuteret i afhandlingens analysedel 1. Her ses på, hvordan rumfordelingen har både auditive og visuelle afgrænsninger, og hvilken betydning det har for både børn, deres praksis og for pædagoger. I denne sammenhæng etableres der en bestemt relation mellem barnet og pædagogen, hvor pædagogens (og barnets) placering på bestemte steder i bestemte rum samtidig er en social positionering.

Dette belyses ved at bringe to fysiske rumlige 'modeller' – den labyrintiske vs. den panoptiske – frem i analysen (i skikkelse af hhv. BH1 vs. BH2, BH3 og BH4 (der i større eller mindre grad kan siges at have et panoptisk præg)) – nogle fysiske forskelle, der gør en forskel i forhold til børns muligheder for at opholde sig private og intime steder i børnehaven. I analysen fremgår det af et eksempel fra BH4, hvor to piger bliver afbrudt i deres rolleleg, da de bliver 'kigget på' af en pædagog. Panoptikonmodellen med sine åbne og mere 'offentlige' rum, hvor det er svært for børn at opholde sig på mere lukkede og private steder, kan således siges at være mindre understøttende for børns rollelege – hvilket ifølge flere pædagogiske forskere³⁵ er vigtigt for børns udvikling.

³⁵

Gitz-Johansen m. fl.(2001), Wolfe og Laufer (1977)

Analysedel 1:

Konstruktion af underliggende principper i rum – 'arkitekters udformningspraktikker':

analytiske/teoretiske rammesætninger	fokuseringer	empirisk materiale
<p>Freanalysere bagvedliggende ordningsprincipper, der har styret byggeriet eller udformningen af byggeriet bag om arkitektens bevidste handlinger og tanker med byggeriet.</p> <p>Principper og kategoriseringer er implicit med til at strukturere arkitektens praktikker.</p> <p>Principperne og kategoriseringerne udtrykker de objektive strukturer, hvormed princippet oversættes til arkitekters felt. Principperne fungerer altså forbevidst (eller implicit).</p> <p>Begrebet om habitus – i denne sammenhæng arkitekters habitus – er en bagvedliggende teoretisk konstruktion til at forstå relationen mellem de objektive strukturer og arkitektens praktikker.</p> <p>Relationelt begreb om rum: relationen mellem arkitekten og rummet</p>	<p>Den "rå" arkitektur – dvs. et blik på rummet, der er "renset" for pædagogers og børns måde at indrette og være på i rum.</p> <p>Rumfordelinger, rums størrelser, rums placering i forhold til hinanden (herunder hvordan rum afgrænses og grænser op til hinanden).</p> <p>Rum indrettet til børn og/eller til voksne.</p> <p>Konstruktion af fysisk-materielle/ rumlige forskelsstrukturer på baggrund af sociale og kulturelle kategoriseringer.</p>	<p>Plantegninger, (fotomateriale - hovedsageligt brugt til at huske børnehavernes indretninger), registreringer af rum.</p>

Analysedel 1:

Konstruktion af principper *for* indretninger af rum - pædagogers indretningspraksis:

analytiske/teoretiske rammesætninger	fokuseringer	empirisk materiale
<p>Freanalyser principper for pædagogers indretningspraktikker. Her de mere bevidste og eksplicite principper.</p> <p>Principperne strukturerer pædagogens praktikker som nogle mønstre eller ordener, der afslører sig i pædagogens indretninger af rum, og tænkning omkring indretninger og rum</p>	<p>Pædagogers tanker om indretning af rum til børn.</p> <p>Pædagogernes bevidste handlinger og praksis på det bevidste plan, dvs. sådan som pædagogerne selv oplever og formulerer dem.</p> <p>Det umiddelbare indholds- og forklaringsniveau.</p> <p>Konvergerer principperne for pædagogers indretningspraksis med de arkitektoniske principper fra forrige afsnit (homologe relationer)?</p> <p>Og i forlængelse heraf, hvilke begrænsninger og muligheder er der for det pædagogiske arbejde?</p>	<p>Primært: Interview med pædagoger.</p> <p>Sekundært: Registreringer af indretninger og observationer af børns og pædagogers praksis</p>

Analysedel 1:

Konstruktion af underliggende principper i indretninger - pædagogers indretningspraktikker:

analytiske/teoretiske rammesætninger	fokuseringer	empirisk materiale
<p>Fremanalysere bagvedliggende ordningsprincipper, der har styret indretningen af børnehavens rum, bag om pædagogers bevidste handlinger og tanker omkring indretning og brug af rum.</p> <p>Principperne og kategoriseringerne udtrykker de objektive strukturer, hvormed princippet oversættes til pædagogers felt. Principperne fungerer altså før-bevidst.</p> <p>Begrebet om habitus – i denne sammenhæng pædagogers habitus – er en bagvedliggende teoretisk konstruktion til at forstå relationen mellem de objektive strukturer og pædagogens praktikker.</p> <p>Relationelt begreb om rum: relationen mellem pædagogen og rummet</p>	<p>Hvordan rum tildeles betydning og legitimitet/illegitimitet gennem praksis.</p> <p>Pædagogers opfattelses- og vurderingsmåder, når de ser på børn og rum.</p> <p>Kategoriseringspraksis: kulturelle og sociale ordningsprincipper eller -måder – og konstruktion af de praksisbundne forskelsstrukturer.</p> <p>Hvordan opfattes et normalt vs. et unormalt børnehavebarn?</p>	<p>Primært: Interview med pædagoger.</p> <p>Sekundært: Registreringer af indretninger og observationer af børns og pædagogers praksis.</p>

Analysedel 2:

Konstruktion af børnehavernes institutionaliserede kapitalstrukturer:

analytiske/teoretiske rammesætninger	fokuseringer	empirisk materiale
<p>Kapitalstrukturer er en udspændt legitim børnepraksis – det er nogle principper for bevægelse, som er strukturerende i henhold til børns praktikker. Det er det, som er (den implicite) socialisation af barnet, som et opdragende element. Barnet socialiseres altså i forhold til strukturen, og hertil kan kobles forskellige (og tvetydige) opfattelser af og syn på børn og barndom.</p> <p>Kapitalstrukturer er en måde at analysere socialisationsbetingelser.</p> <p>Kapital er en generel betegnelse for alle former for magt og energi, der kan bringes i anvendelse – og det kan en kapitalform kun, hvis den anerkendes og tilkendes værdi, dvs. fungerer som symbolsk kapital (Øland 2007a: 60).</p>	<p>Konstruktion af kapitalstrukturer på baggrund af pædagogers vurderinger og opfattelser af legitim og illegitim adfærd blandt børn.</p> <p>Hvad værdsættes, værdsættes ikke af pædagoger ift. børns kropslige-rumlige måder at være på</p>	<p>Observationer og registreringer som primært materiale, men interview-materialet blander sig hermed og fungerer som en form for sekundært materiale.</p>

Analysedel 2:

Børnestrategier og positioner i børnehavefeltet:

analytiske/teoretiske rammesætninger	fokuseringer	empirisk materiale
<p>Begrebet om habitus – et amputeret habitusbegreb</p> <p>Begrebet strategier er et teoretisk begreb og handler om børnenes muligheder for at tilpasse sig og positionere sig i børnehaven set som et felt.</p> <p>Denne børnestrategiske analyse bygger på positionsbegrebet, dvs., om barnet er domineret eller dominerende (eller i en mellemposition).</p> <p>Strategierne fortæller noget om, hvad der er muligt for børn. Det er nogle strategisk mulige handlinger der oparbejdes analytisk, men som i konkrete forekomster kan variere mellem børn.</p>	<p>Mine fortolkninger af børn og deres måder at være på og ikke børns egne oplevelser af deres virkelighed.</p> <p>Barnet som en kategori. På denne måde kan man fokusere på, hvad kategorien barn er udsat for pædagogisk set, og hvilke interventioner barnet gøres til genstand for, set i relation til kapitalstrukturen.</p> <p>Fokus er på børns strategier, og hvordan børn strategisk kan gøre sig gældende i disse kapitalstrukturer.</p> <p>Muligheder og begrænsninger for børneliv.</p> <p>Socialiseringseffekter i børnehaverne – på rumlige og/eller pædagogiske betingelser.</p>	<p>Observationer og registreringer som primært materiale, men interviewmaterialet blander sig hermed og fungerer som en form for sekundært materiale.</p>

Implicit pædagogik i relationelle forekomster mellem rum og pædagogisk praksis

Fremgangsmåden i denne analysedel er primært inspireret af Siegumfeldt (1992) og Panofsky & Bourdieu (2002), vis studier fremstiller homologe relationer (eller strukturligheder, Øland 2007a: 20) mellem forskellige domæner, hvilket vises og forklares ved, at samme grundlæggende og underliggende princip(per) gør sig gældende på forskellige områder (ibid.; Callewaert 1997: 83).¹

På samme måde viser denne analysedel, hvordan der kan drages homologe relationer mellem to forskellige domæner, nemlig arkitekt- og pædagogfaget, hvilket vises gennem konstruktioner af samme bagvedliggende principper. Det vil sige, at de samme underliggende principper ses i funktion i arkitekters og pædagogers praktikker.

Dette gøres ved først at se/analysere på den indre organisation af byggerier (børnehavebyggeriernes udformning), hvorigennem der kan fremanalyseres underliggende principper bag arkitektens bevidste forklaringer og tanker med byggeriet. Dernæst ses der på principper *for* pædagogers måder at indrette rum til børn på, dvs. pædagogernes praksis på det bevidste plan, sådan som pædagoger selv oplever og formulerer dem; og efterfølgende fremanalyseres underliggende principper *bag* pædagogers indretning af rum, dvs. nogle principper, der har styret indretningen bag om pædagogers bevidste praksis og tanker omkring indretning.

Pointen med at opdele analysen ved først at analysere på udformningen og dernæst på indretningen, er netop at kunne skelne mellem de bagvedliggende principper, der har styret arkitektens 'formgivningspraktikker', og de principper, der har styret pædagogers 'indretningspraktikker'. Ved at kunne skelne mellem arkitekters og pædagogers praktikker bliver det tydeligt, hvor ensartede mønstrene er for de bagvedliggende principper.

Med Bourdieus praktik- og habitusbegreb kan de bagvedliggende principper forstås som nogle betingelser for de praktikker (formgivnings- og indretningspraktikker), der er frembragt af arkitekter og pædagoger. Mønstrene kan forstås som sæt af objektive strukturer, der virker ind, (og/eller har indvirket) på arkitekters og pædagogers habitus og praktikker; praktikker, der mere eller mindre fastholder den kulturelle og sociale orden. Agenter konstruerer den sociale verden igennem mentale strukturer med bestemte opfattelsesformer og -kategorier, der bringes i anvendelse om alt (også om børn og barndom) i verden, som en form for social ramme omkring agenternes opfattelser af verden (Bourdieu 1997: 123).

¹ Siegumfeldt (1992) viser forekomster af homologe relationer eller strukturligheder mellem lægers og arkitekters praktikker i skoler omkring 1900 ved at fremanalysere bagvedliggende principper i både arkitekt- og lægeprofessionen. Disse homologe relationer ses som udtryk for habitusmekanismen (en internaliserings- og eksternaliseringsproces af objektive strukturer, der sker gennem habitus – er beskrevet nærmere i teoriets afsnit i afhandlingen). På samme måde viser Panofsky & Bourdieu (2002), hvordan gotiske katedraler og middelalderens skolastiske argumentationsmåde har den samme underliggende logik.

Principperne er altså både produkter af den enkelte agents socialisation og vurderingsform og samtidig udtryk for en bredere og mere kollektiv proces, som de bagvedliggende principper og objektive strukturer trækker på – det, som Bourdieu betegner doxa (ibid.: 137). Doxa er de grundlæggende fælles overbevisninger i den sociale verden, som deles af dem, der tilhører den, og som udgør de sociale strukturer (ibid.). I analysen forsøges det således at konstruere disse objektive strukturer (doxa), der både ligger ikke-erkendt i de fysiske rum og i den måde, som pædagoger indretter rum på. Det er nogle former for opdelinger og kategoriseringer af rum, såsom voksen/barn eller pige/dreng – en dikotomisk tænkning og måde at opdele og hierarkisere rum og indrette steder på.

Den pædagogiske praksis i børnehaven kan på denne måde siges at være påvirket af forhold, der ligger udenfor 'i samfundet'. I dette perspektiv konstitueres daginstitutionspraksissen også på baggrund af eksempelvis opdragelsesopgaver, der ligger i velfærdsstaten. Men samtidig udkrystalliserer det pædagogiske felt sig fra samfundet og staten som et autonomt felt med sine egne indre logikker. De elementer, der markerer og konstituerer børnehaven som et relativt autonomt felt, er ved at der findes særskilte institutioner, der uddanner professionelle til at uddanne pædagoger, en særskilt mulighed for at udstede eksamensbeviser, en særskilt pædagogisk teori om den rette opdragelse og undervisning og endelig en gruppe specialister, der har monopol på produktion og cirkulation af viden. På denne måde tildeles børnehaven en indiskutabel legitimitet og kan for så vidt kun fungere på sine egne præmisser, for som instans at fastholde de kulturelle og sociale dominansformer. Børnehaven er med sin relative autonomi med til at påtvinge den herskende kultur og har til funktion at kategorisere og indplacere børn på forskellige niveauer (Moldenhawer 2001: 77).

En analyse af 'praktikformer' kan give et indblik i, hvilke forestillinger om børn og barndom der hersker på et givent tidspunkt, hvad der anerkendes, accepteres og ikke anerkendes, accepteres. Det vil sige, definitioner af, hvad der er normalt og ikke normalt for et børnehavebarn (Larsen 2010: 73). Principperne er altså ikke kun udtryk for arkitektens og pædagogens opfattelser og forståelser af børn, men desuden for mekanismer, som skaber det almindelige, normale modsat det anormale barn. Disse mekanismer kalder Larsen (2010²) for kategoriseringspraktikker. Kategoriseringspraktik er på denne måde en begrebsliggørelse, der bruges til at få blik for, hvordan børn ses, vurderes og håndteres af pædagoger.

² Og også Øland (2007a), der på samme måde som Vibe Larsen arbejder med et grundlæggende Bourdieusk greb og herigennem undersøger principper for (ikke pædagogers men) læreres praktikker og på denne måde ligeså ser på, hvilke opfattelseskategorier (kategoriseringspraktik), der strukturerer den pædagogiske praksis.

Denne mekanisme kaldes for forskelsstrukturer, da disse strukturer netop forskelssætter børn. De bagvedliggende principper bruges således i analysen som et materiale til videre at konstruere kategoriseringspraktikker og forskelsstrukturer, som de underliggende principper også er udtryk for.

Som nævnt indeholder analysen også pædagogers principper *for* indretning af rum til børn.

Pointen med at inddrage dette analyseniveau er det interessante i at se, om pædagogernes idéer og meninger på det bevidste plan er i konflikt eller konvergerer med de ovenfor nævnte underliggende principper i arkitekters formgivningspraktikker. Derved undersøges det, hvilke muligheder og begrænsninger børnehavebyggerier sætter for den pædagogiske praksis. Baggrunden for ikke at inddrage arkitekters bevidste meninger og tanker med børnehavebyggerierne er afhandlingens interesse i at se på, hvordan byggerierne tages i brug af pædagoger og børn, og hvordan de gør byggeriet til deres eget, efter at arkitekten har sluppet sit tag i det. Det vil sige, at jeg fremanalyserer betydningen af arkitektens formgivning³ (eller praktikker) i sig selv.

Analysedelen⁴ har et gennemgående sammenlignende tema, hvor de forskellige børnehaver spejles med hinanden. Viften af byggerier bliver mere eller mindre bredt ud, afhængigt af hvad der er analytisk fokus på. På denne måde er det en sammenlignende analyse, hvor der fremskrives forskelle og ligheder mellem børnehaverne, og hvor disse beskrives. Det er således et overvejende tværgående snit, der lægges i analysen.

Det første analyseafsnit, 'Konstruktion af underliggende rumlige principper – arkitekters formgivningspraktikker', baserer sig på empiriske registreringer af primært byggerier og plantegninger og sekundært fotomateriale, der er brugt til at kunne huske rum og indretninger efter det egentlige feltarbejde. De to efterfølgende analyseafsnit, 'Konstruktion af principper *for* indretninger af rum – pædagogers praksis' og 'Konstruktion af underliggende principper i indretninger – pædagogers indretningspraktikker', er dels baseret på interviews (og en fortolkning heraf), dels på mine egne registreringer af de forskellige indretninger i børnehavebyggerierne samt observationer fra feltstudiet, der blander sig lidt heri.

³ På trods af at der er mange faktorer i spil i forhold til, hvordan et byggeri endeligt kommer til at se ud (dialog med kommuner, bygherrer, bygningskonstruktører etc.), tillader jeg mig at se på bygningen som et resultat af arkitektens habitus.

⁴ Dette gælder for så vidt også for analysedel 2.

Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker

Det, der strukturerer denne analyse, er fokuseringer på rumfordelinger, rumstørrelser og rums placering i forhold til hinanden, herunder hvordan rum afgrænses og grænser op til hinanden.

De fire nedenfor beskrevne underliggende principper i rum er en umiddelbar fortolkning (med de nævnte fokuseringer) af de fire byggeriers "grundfigurer".

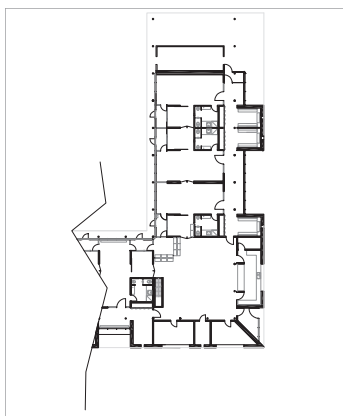
Der er på trods af de fremanalyserede ligheder mellem de underliggende principper i byggeriernes rum samtidig forskelle i de underliggende principper. Dette kommer frem undervejs i analysen.

Opdelingsprincippet: grænser, gennemgange, cirkulation og adgange

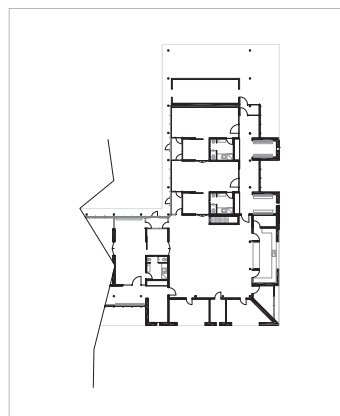
Plantegningerne for BH2, BH3 og BH4 viser en funktionsopdeling i byggeriet, set som et samlet byggeri til børn. Disse tre institutioner er alle integrerede institutioner med både vuggestue og børnehave, hvorimod BH1 kun fungerer som en børnehave og er indrettet i en tidligere lejlighed i en ejendom. BH1 "afsløres" således ikke umiddelbart i at være et byggeri til børn, når man blot betragter plantegningen til byggeriet.

Som beskrevet tidligere har BH3 og BH4 et næsten identisk etplans institutionsbyggeri.

bh3



bh4



Og disse to identiske byggerier har begge en funktionsopdeling. De to længer, som går ud fra det centrale fællesrums to diagonalt modsatte hjørner, er der ikke tvivl om er indrettet som to afdelinger til børn. I hver længe fører en gang én ind på henholdsvis to eller tre⁵ identiske stuer (dog er nogle af stuerne spejlvendte i forhold til placeringen af rum), der alle har en dør ud til gangen.

⁵ I BH3 er der tre stuer på gangen, og i BH4 er der to stuer (og henholdsvis 44 og 66 børnehavebørn).



bh3 & (bh4):
Gangen og noget af en
garderobe
taget ind mod stuerne
der ligger på venstre
side ad gangen.

I forbindelse med hver af disse døre, er der på gangen lavet to/tre mindre indhak, som hver udgør en garderobe indrettet med (fast inventar) små garderobesrum i børnestørrelser. Dette giver en klar indikation af, at disse garderober er til børn og ikke til voksne.



bh4 & (bh3):
Garderobe på gang

Hver af stuerne (eller rummene) på gangen er indrettet identisk med hver et større grupperum, som man træder ind i direkte fra gangen. Fra grupperummet er der på enten den venstre eller højre side (afhænger af, hvilke af stuerne man træder ind på) tættest indgangen placeret et toilet (med toiletter i børnestørrelse), hvilket igen markerer, at dette er et sted for børn. Ved siden af toilettet er der placeret et siderum, hvor en skydedør afgrænser siderummet fra grupperummet. Ved siden af siderummet er der en dør ud til et lille vindfang, hvorfra der igen er en dør ud til børnehavens legeplads. I disse byggerier optræder der således opdelinger i identiske stuer, med lige mange rum – et toilet, et siderum, et vindfang og et grupperum. Fra vindfanget er der via en dør direkte adgang til legepladsen. Fra vindfanget og fra grupperummet er der store vinduespartier ud mod legepladsen.



bh4 & (bh3):
Billedet er taget fra stue og ind i det tilhørende siderum (en skydedør afgrænser siderummet fra resten af stuen).

(interiør er ikke som under observationsstudiet)

Internt mellem alle stuerne er der placeret døre, således at der (hvis dørene står åbne) er fri adgang mellem stuerne, og fra hver af de to stuer, fra hver af længerne, der støder op mod fællesrummet, er der ligeledes døre – både fra vindfanget og fra siderummet på stuen – der forbinder stuerne direkte med fællesrummet. Og hvis alle døre stod åbne på alle stuer, ville der være fri adgang mellem alle stuer i byggeriet. Men holdes dørene lukket har det den modsatte og afgrænsende effekt. Det vil sige, at de mange døre i

byggeriet både giver mulighed for opdeling, afgrænsning og/eller gennemgang.

Modsat indgangene på stuerne og imellem de små indhak, der udgør garderoberne, er der på gangen indrettet små bænke (fast inventar) på vinduesvæggen ud til legepladsen, hvilket opfordrer til, at børn kan sidde her. Men den del af gangen, der ikke er bred, lægger ikke umiddelbart op til, at man kan opholde sig her, da der skal kunne foregå gennemgang fra stuerne og ned i fællesrummet (og videre til de resterende rum i institutionsbyggeriet). Gangen har derfor flere funktioner: garderobe, opholdsted (hvilket de små bænke indikerer) og gennemgangsløse mellem de to/tre stuer og stuerne og fællesrummet (og resten af institutionsbyggeriet).



bh4 & (bh3):
Gangen med den
lille lave bæk langs
vinduerne

I fællesrummet, som er børnehavens centrum, er der placeret et åbent køkken, der afgrænses af et køkkenbord og små låger, som man skal gå igennem for at komme ud i køkkenet. Foran køkkenbordet ud mod fællesrummet er der en lang lav forhøjning, som gør det muligt for mennesker i små størrelser – dvs. børn – at lave ting i og bruge køkkenet. På den anden side af køkkenbordet – dvs. 'inde' i køkkenet – er køkkenet indrettet til voksnes brug af både køkkenbord og andre dele af inventar, hvidevarer og komfur.

bh3 & (bh4):
Fællesrummet og
køkken



bh3 & bh4:
Køkkenet i
fællesrummet



Køkkenet ligger på højre side, når man træder ind i fællesrummet gennem hovedindgangen til børnehaven. Langs den venstre side af fællesrummet går der tre døre ind til henholdsvis et mindre rum (der i børnehavens daglige virke fungerer som et kontor). Dette rum signalerer ikke noget bestemt, men ved siden af rummet er placeret et toilet, der er i voksenstørrelse, og på den anden side af toilettet er der placeret endnu et mindre rum. Dette toilet til voksne indikerer, at dette (og de to tilstødende rum på hver side) er en voksenafdeling, og at rummene 'tilhører' de voksne pædagoger i institutionen.

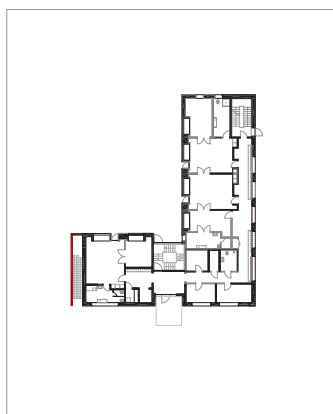
Man kan således sige, at der i den rumlige formgivning af institutionsbyggeriet (i BH 3 og 4) er en streng opdeling mellem, hvad der er pædagog- eller voksenrum, og hvad der er børnerum (se også afsnit herom nedenfor), og derved at der i formgivningen af byggeriet hersker et fordelingsprincip mellem, hvad der er børne- og voksen/pædagog rum.

Fællesrummet er mindre funktionsopdelt, både i forhold til opdelingen mellem barn og voksen og i forhold til dets multifunktionalitet, det vil sige, at rummet lægger op til flere forskellige funktioner: gennemgang, opholdsrum/møderum og køkken.

Hvis man ser bort fra fællesrummet betyder dette, at byggeriet indeholder skarpe skel og velmarkerede afgrænsninger mellem de forskellige "objekter" i institutionsbyggeriet, altså mellem forskellige rum, personer, gøremål osv. Børn skal være i børneafdelingen på en af de to/tre stuer, og på denne måde opdeles børnene i mindre grupper på stuer. Kun ganske bestemte personer og ting hører til hvert sted, og det, der befinder sig på det forkerte sted, opfattes som en forulempelse af den herskende orden (Bourdieu 1996).

BH2 er et treplansbyggeri (dog vil jeg begrænse mig til et primært fokus på stueplanet, som er dér, børnehaven holder til, og derfor hovedsageligt her, jeg har foretaget observationsstudiet, men rum på de andre etager, som børnehaven bruger i dagligdagen, inddrages også) og indeholder derved en etageopdeling, der forbindes af en trappeopgang, som er placeret lige ved hovedindgangen til børnehaven (derudover er der en brandtrappe i enden af den ene af de to længer). Byggeriet er et halvfemsgraders 'v' med to længer, og hovedindgangen ligger midt på den ene af disse to længer.

bh2



For at komme ind og få adgang til selve byggeriets indre skal man trykke en kode for at åbne hoveddøren. Det vil sige, at det rent faktisk kun er de 'indviede', der har adgang til bygningen. Fra hoveddøren træder man ind i et mindre rum, der har karakter af at være et lille bur med jernstænger, der udgør 'burets' vægge. Det er kun muligt for voksne og ikke børn at åbne både hoveddøren og den låge, man skal igennem fra det lille bur og ind i børnehaven



bh2:
"Buret" ved hoved-
indgangen til
børnehaven

Man træder fra indgangen ind på en bred gang, der, hvis man går til venstre, fører én forbi en garderobe, der er indrettet med små garderoberum i børnestørrelser på begge sider af gangen. Allerede nu er man ikke i tvivl om, at man er på vej ind på et sted, der er tiltænkt børn. Går man videre forbi garderoben, føres man ind på en stue med et større centralt grupperum, et rum med toiletter i børnestørrelse og et tilstødende siderum. I stueetagen er der ud over denne stue indrettet endnu en stue. Denne befinder sig i den anden ende af den brede gang. Går man i stedet til højre ned ad gangen fra hovedindgangen og forbi først to mindre rum på venstre side, hvoraf det ene er indrettet som en garderobe til voksne med garderobeskabe, og to mindre rum på højre side, knækker gangen i en halvfemsgradersvinkel, og for enden af den er der indrettet endnu en lille garderobe med små garderoberum i børnestørrelser.



bh2:
Garderoben
på gangen lige ud for
indgangen til stuen

De rum, der er placeret midt på gangen (tættest gangens knæk), har et præg af at være tiltænkt voksne, hvilket læses/fortolkes ud fra garderoben i voksenstørrelse, og at der er lås på dørene ind til disse rum, hvilket ikke er tilfældet med dørene ind til de rum, der er til børn.

Stuen for enden af gangen har i alt fire rum (i praksis bruges kun de tre rum og det fjerde og mindre rum er blevet indrettet til at være et værksted), som alle er forbundet direkte med døre, samt et toilet, der har to små toiletter i børnestørrelse.



bh2:
Billedet er taget fra
danske/spiserummet,
hvor man kan se ind i
både gruppe/midter-
rummet og
bagerst i billedet
ind i tegnestuen.

Tre af rummene er ligeledes forbundet med gangen via døre, der går direkte ud hertil. Dette skaber mulighed for cirkulation mellem rummene på stuen og gangen.

På stuen er der store vinduespartier ud mod legepladsen, og fra et af rummene på stuen er der en dør direkte ud til legepladsen, hvilket, ligesom det var tilfældet med BH3 og BH4, giver en sammenhæng mellem børnehavens indre og ydre (legepladsen).

På stuen i stueetagen (der, hvor jeg foretog mit observationsstudie) er der i hver af de tre større rum indrettet nogle små alkover på væggen ud mod legepladsen. Alkoverne er hævet en lille smule fra gulvet, og det er nok til at afgrænse og gøre alkoven til sit eget lille rum i rummet. Disse små alkover indbyder til, at man enten kan sidde op eller ligge ned, men de er ikke så store, at en voksen kan ligge derinde, hvilket indikerer, at dette er et sted for børn.



bh2: Alkoven på gruppe/midterrummet

I modsætning til i BH3 og BH4 gør formgivningen af BH2, at man, når man træder ind i byggeriet, bliver ført direkte hen til der, hvor man hører til som enten barn eller voksen. I stuen bevæger man sig enten ned på den ene eller den anden stue, der ligger i hver sin ende ad gangen, eller også ned til voksengarderoben på gangen; og hører man til på en af de andre etager, tager man enten trappen eller elevatoren (der er placeret lige til venstre for hovedindgangen). Man træder ikke som i BH3 og BH4 ind i et fælles opholdsrum, men man træder derimod ud på gangen, der fører én videre

til der, hvor man "hører til". Dette gør, at opdelingsprincippet er mere tydeligt i dette byggeri, da der er færre steder, der har flere funktioner, og som samtidig ikke er kategoriseret/klassificeret som enten et børne- eller voksenrum.

Langs vinduerne på gangen (efter knækket) er der opsat en lang bæk, der indbyder til, at man kan opholde sig på derude. Gangens bredde gør, at der er god plads til, at andre personer samtidig kan bruge den til gennemgang.



bh2:
Gangen og den lave
bænk langs vinduerne

Gangen har derfor flere funktioner: opholdsrum, gennemgangsløse og garderobe. I stueplanet er der en klar afgrænsning mellem de to stuer, der er placeret i hver sin ende af gangen, modsat i BH3 og BH4, hvor de er placeret ved siden af hinanden. Stuerne i BH2 er ikke identiske, hvilket giver dem et uensartet præg. Men stadig hersker der en fordelingslogik, hvor børn deles op i mindre grupper. Der er ikke som i BH3 og BH4 noget større fælles opholdsrum, hvor pædagoger, børn, forældre og andet personale støder ind i hinanden og kan mødes.

Døren ind til trappeopgangen, der er placeret lige over for hovedindgangen på gangen, kan man kun åbne, hvis man har en vis højde, hvilket gør, at man skal være voksen for at åbne døren og få adgang til byggeriets øvrige etager.

Første sal er udformet på næsten samme måde som stueetagen, med de samme rumopdelinger, den lange gang, med de to stuer i hver ende med tilhørende toiletter og med 'voksenafdelingen' midt på gangen. Anderledes ser det ud på byggeriets anden sal, hvor der er indrettet et stort industrikøkken i den ene ende og lige ved siden af er placeret en stor tumle-/gymnastiksal.



bh2:
Tumle-/gymnastiksalen

Tumle-/gymnastiksalens afsides placering væk fra de resterende børnerum i byggeriet er med til at give den et præg af at være både et voksen- og et børnerum. Børn har ikke direkte adgang til anden sal og til tumle-/gymnastiksalen, hvilket betyder, at en voksen skal give adgang eller gå sammen med børnene op på anden sal, for at børnene kan bruge salen. Placeringen af tumle-/gymnastiksalen og den forhindrede adgang for børn indikerer, at dette rum er et særligt børnerum.

Går man ned ad gangen fra køkkenet og tumle-/gymnastiksalen, er der et stort teknikrum på venstre side af gangen og på højre side et lille rum og et toilet til voksne. Gangen knækker ikke på samme måde som på de andre etager, men stopper i 'knækket', hvor der er en dør ud til en stor tagterrasse med et lille overdækket område ved døren og ellers en mindre legeplads på terrassen.

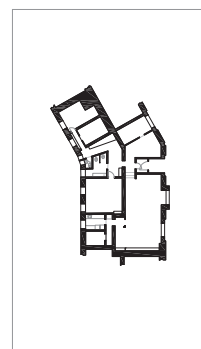
På samme måde som vi så opdelingsprincippet i funktion i BH3 og BH4,

er der i BH2's byggeri også klare opdelinger mellem rum og markerede afgrænsninger mellem de forskellige "objekter" i byggeriet. Det er tydeligst i BH2, da der her kun er få steder, hvor man tilfældigt kan mødes og opholde sig sammen med andre, der ikke 'hører til' på den samme stue/sted. Dette opdelingsprincip fortæller noget om, at nogle hører til et sted, og andre hører til et andet sted, og at der er steder og rum, hvor nogle absolut ikke hører til.

BH1 er i modsætning til de tre andre institutionsbyggerier ikke fra starten af bygget til at skulle fungere som en børnehave. Det har oprindeligt været en lejlighed, og der er herefter blevet indrettet ekstra toiletter til børnene. Således kan man ud fra plantegningen ikke umiddelbart se, at det er et byggeri til børn, medmindre man studser over det ekstra toilet, som er det eneste rum, der "afslører" funktionen af byggeriet.

Når man træder ind i byggeriet gennem det lille vindfang, er man dog ikke i tvivl om, at det er et byggeri til børn, man er trådt ind i. Garderoben til højre for indgangen indeholder små garderoberum i børnestørrelser, hvilket straks afslører, at dette er et byggeri til børn.

bh1



bh2:
Garderoben

Bagerst i garderoben er der en dør, der fører ind til et mindre rum. Dette rum afslører ikke umiddelbart hverken funktion eller om det er indrettet til børn eller til voksne. Til venstre for hovedindgangen er der en åbning ind til et stort rum. Midt i rummet er der et lille toplans legehus, hvilket indikerer, at dette sted er for børn. Bagerst i det store rum er der indgang til et lille køkken, som ikke er beregnet til børn, men til voksne.



bh1:
Fællesrummet

Fra hovedindgangen kan man også gå lige ud og ind på en snørklet gang. Går man til venstre, går man ind i et mellemstort rum med ribber på den ene væg. Dette indikerer, at her kan man kravle op og lave gymnastiske øvelser – altså har rummet den funktion, at her kan man udfolde sig kropsligt.



bh1:
Hopperummet

Går man i stedet lige ud ved åbningen til den snørklede gang, ligger der et toilet indrettet til børn med små toiletter. Går man i stedet til højre ned ad gangen, drejer man først til venstre og så til højre. I dette højresving er der en dør på venstre hånd ind til et voksentoilet, og følger man gangen rundt i svinget, er der en lille dør på højre hånd ind til et lille rum med lavt til loftet. Både døren og rummet er i børnestørrelse – en voksen skal bukke sig ned for at kunne komme igennem døren og for at kunne opholde sig inde i rummet.



bh1:
Snoet gang



bh1:
Halvkælderen

Fortsætter man lige ud på gangen, fører den ind i et rum med et lille fyr. Dette giver rummet et depot- og teknikagtigt præg, selvom der er en del plads i rummet.



bh1:
Værkstedet

Der hersker således ikke det samme fordelingsprincip som i BH2, BH3 og BH4, hvor bestemte personer og ting holdes adskilt. Det er ikke så tydeligt i markeringen af rum, hvem (af de voksne/pædagoger og børn) der hører til hvor. Dog er der stadig steder, der er indrettet til børn: det lille rum med lavt til loftet på gangen (som man måske ikke umiddelbart skulle tro blev brugt som et opholdsrum), børnetoiletet, overhuset/underhuset i fællesrummet og garderoben. Ligeledes er der køkkenet og voksentollettet, der er 'voksenrum'. Således er der stadig – blot i mindre omfang – et fordelingsprincip i BH1, men det er stort set muligt for alle at bevæge sig rundt i samtlige af byggeriets rum (bortset fra de rum, hvor voksne skal krybe ind for at opholde sig).

Den mere 'labyrintiske' udformning af børnehavebyggeriet gør, at de personer (børn og pædagoger), der opholder sig i børnehaven, er mere fysisk afgrænset fra hinanden – både i form af at der er afstand mellem rummene, og fordi der ikke er mulighed for at se ind i et rum til et andet. Det vil sige, at det cirkulære princip ikke aftegner sig i formgivningen af byggeriet.

Overblik, overvågning, transparens og cirkulation

Et andet underliggende princip i rum, der fremtræder i BH2, BH3 og BH4, består i, at én eller flere kan overskue mange.

Idéen eller princippet bag kan relateres til det panoptiske⁶ rumlige 'arrangement', hvor en menneskemængde udsættes for en fortløbende og minutøs overvågning fra en central uagttagelig iagttagers side. Børnehavebyggerierne kan ikke sammenstilles med den oprindelige udgave af Panoptikon, men der optræder panoptiske overvågningselementer (eller principper) i byggerierne.

BH3 og BH4 er kendetegnet ved transparente vægge mellem de rum, der er tiltænkt børn, hvilket gør, at det er nemmere at overvåge flere på én gang. På stuerne er der mange steder transparente vægge – fra grupperummet ud til vindfanget og fra vindfanget ind i siderummet – således at det rent faktisk er muligt at se ind i alle rum på stuen, bortset fra toiletterne. Bagvæggen på stuerne er ligeledes et stort vinduesparti, der giver frit udsyn til legepladsen. Transparensen er gennemgående for de steder, der signalerer, at de er for børn, og modsat er der lukket og ikke transparens i de steder og rum, der signalerer, at dette er steder, hvor voksne opholder sig. Det vil sige, at det transparente element i byggeriet er til stede udadtil som indadtil (dog kun i de børneindikerede rum og steder) i byggeriet. De voksenindikerede rum er mere lukkede, såvel indadtil som udadtil; her er ingen mulighed for at se ind i de forskellige rum, og her er der heller ikke mulighed for at cirkulere mellem rum på samme måde som i 'børneafdelingen'. Byggeriet åbner sig således op indadtil og udadtil (stadig kun i de børneindikerede rum og steder). Det vil sige, at der er steder, som er åbne, rum, som ikke er direkte offentlige, men hvor man er sammen med andre – et "fællesskabsrum"⁷ – og steder, der er mere lukkede og private. Her med en klar opdeling mellem voksensteder som de lukkede og private og børnesteder som de åbne og "fællesskabsrum".

I BH2 er det dog lidt anderledes, da transparensen her ikke er et gennemgående princip i rummene som i BH3 og BH4. Det transparente element i

⁶ Som nævnt i teori afsnittet er panoptikonbegrebet umiddelbart et stærkt begreb at bruge om de børnehøvebyggerier der indgår i denne undersøgelse, da begrebet henviser til en gennemført arkitektonisk model til overvågning. I afhandlingen anvendes denne betegnelse, men 'panoptisk' skal således ikke forstås i forhold til den oprindelige model fra Bentham (beskrives i teori afsnittet "Foucault og et panoptisk analytisk greb"), men nærmere som en metafor for hvilke teknikker for overvågning der i større grad er til stede i ét børnehøvebyggeri frem for et andet. Begrebet bruges således med en risiko for at blive forstået anderledes end hvad hensigten med brugen af begrebet er i analysen.

⁷ Dette er Inge Mette Kirkebys ord.

BH2 er til stede udadtil, primært i de børneindikerede rum og steder, dvs. på stuerne og på gangen, hvor der er et stort vinduesparti ud mod legepladsen. Transparensen mellem rum er ikke til stede i samme omfang som i BH3 og BH4, men der er alligevel elementer af transparens, hvilket viser sig i transparente dobbeltdøre mellem to af rummene på stuen og et mindre vindue fra toiletterne og ud mod resten af stuen.

Det er cirkulationsmulighederne mellem de forskellige rum, der er med til at gøre den rumlige organisering mere åben i BH2. Dette gør, at der er mange muligheder for gode "udkigsposter" for pædagogen, der ikke skal bevæge sig særlig langt, før vedkommende hurtigt har mulighed for at danne sig et overblik over de forskellige rum og børn. Derfor kan pædagogens nære tilstedeværelse og dennes mulighed for hurtigt at kunne danne sig et overblik have den samme panoptiske – det vil sige disciplinerende – effekt på børnene.

Overvågningsprincippet slår ikke igennem i BH1, da der i dette byggeri er både visuelt og auditivt afgrænsede rum og steder for børnene at opholde sig, samtidig med at der ikke er nogen transparens- eller cirkulationselementer. På en måde kan man sige, at dette stiller pædagogen (og barnet) i en mere fri position i relation til barnet og bliver ikke på samme måde tillagt en bestemt iagttagerposition⁸. BH1's rumlige udformning og dens indlejrede principper om, at barnet har mulighed for at være for sig selv flere steder i børnehaven og derved ikke nemt kan iagttages af en pædagog, giver således pædagogen en større pædagogisk frihedsgrad. Pædagogen i BH1 har mulighed for at positionere sig anderledes, som en ikke-iagttager, hvilket både giver børn og pædagoger mere frihed til at positionere sig i henholdsvis ikke-overvågede og ikke-iagttagende positioner.

Kropslig udfoldelse

På plantegningerne af de fire børnehavebyggerier er der for BH3 og BH4's vedkommende placeret et større rum – fællesrummet – som umiddelbart lægger op til, at der kan foregå fysiske aktiviteter for børnene. Dog gør placeringen af rummet i bygningen, at rummet nemt kan få en gennemgangsfunktion. Både kontor, køkken, personalerum, personaletoaletter og indgangene til de to længer gør, at der umiddelbart kan forekomme meget "trafik" her.

⁸ I dette perspektiv kan man sige, at pædagogen blot ved sin tilstedeværelse i bestemte rum – i disciplinerende/panoptiske omgivelser – bliver tillagt en bestemt position som iagttager eller overvåger i relation til børnene.

Tumle-/gymnastiksalen i BH2 er i modsætning til fællesrummet i BH3 og BH4 placeret perifert i byggeriet, på anden sal og med en dør, der kan lukkes. Rummet er indrettet med ribber langs den ene væg, hvilket tydeligt markerer, at her kan man udfolde sig i fysisk aktivitet. Rummet er stort, og umiddelbart er der mulighed for, at mange kan opholde sig her samtidig. Den perifere placering af rummet i byggeriet og børnenes limiterede adgang til rummet, markerer at dette rum i lige så høj grad er et voksenrum som et børnerum – eller man kan sige, at det er et særligt rum for børn.

I BH1 er der et rum med ribber på den ene af væggene, hvilket indikerer, at her kan man udfolde sig i fysiske aktiviteter. Rummet er placeret perifert og har derfor som i BH2 hovedsageligt en funktion: fysisk aktivitet.

Man kan altså sige, at alle børnehavebyggeriernes udformninger indeholder et princip om fysisk udfoldelse – dog kan man sige, at princippet er mindre tydeligt i BH3 og BH4, da der ikke er fysiske markeringer af fællesrummets funktion som et sted for fysisk udfoldelse. Det er kun rummets størrelse, der giver en indikation om, at her kan man være fysisk aktiv.

Disse rum, der umiddelbart giver en forestilling om, at her kan der forekomme aktiviteter med kropslig udfoldelse, kan, som skrevet ovenfor, være enten uhensigtsmæssigt placeret – BH3 og BH4 – eller have flere funktioner som eksempelvis fællesrummet i BH3 og BH4. Adgangen til rummet kan som i BH2 være limiteret, hvilket gør, at børnene ikke har direkte adgang til at bruge rummet.

Voksenrum vs. børnerum

Dette princip om voksenrum vs. børnerum er blevet berørt i de tidligere analyseafsnit, men nu vil der fokuseres mere indgående på dette princip. I både BH3 og BH4 er der en klar opdeling mellem børne- og voksenafdelingerne. Børnene hører til i de to længer, med garderoberne på gangen i små børnestørrelser og stuerne indrettet med toiletter i børnestørrelse. Dette giver en klar indikation af, at længerne er til børn og ikke til voksne. Det er lidt sværere at klassificere fællesrummet, som man umiddelbart hverken kan kategorisere som et decideret børne- eller voksen/pædagogrum.

Fællesrummet er således mindre funktionsopdelt mellem barn og voksen og lægger op til flere forskellige funktioner: gennemgang, opholdsrum/møderum og køkken.

I BH2 er opdelingsprincippet mellem børnerum og voksenrum tydeligt i byggeriet, da der kun er få steder (tumle-/gymnastiksalen på anden sal), der ikke kan klassificeres som enten et børne- eller voksenrum.. Stuerne er indrettet med et lille rum i direkte forbindelse til grupperummet, hvor der er små toiletter i børnestørrelse, hvilket indikerer, at dette er et sted for børn,

mens de rum, der ligger placeret midt på gangen (både i stueetagen og på første sal) indikerer, at her hører de voksne pædagoger til. Anderledes ser det ud på byggeriets anden sal, hvor der er indrettet et stort industrikøkken i den ene ende og lige ved siden af køkkenet, der i sig selv indikerer et voksenrum med de store køleskabe, komfurer, ovne, vaskemaskiner og et højt køkkenbord i voksenhøjde. Ved siden af køkkenet ligger tumble-/gymnastiksalen, der tidligere blev beskrevet som et særligt børnerum på grund af den afsides placering og den begrænsede adgang for børn.

I BH1 er der ikke som i de tre andre børnehaver en klar opdeling mellem børnerum og voksenrum, hvor børnerummene er "fællesskabsrum" – åbne, transparente, lyse og med cirkulation – modsat voksenrummene, som er private, lukkede og mørke rum. Faktisk er rummene, der indikerer at de er til børn, mere private, lukkede og mørke rum i BH1. BH1's byggeri adskiller sig således på flere måder fra de andre børnehaver.

Opdelingerne mellem børne- og voksenafdelingen er ikke nær så tydelige i dette byggeri, og det er kun køkkenet og voksentoiletet, der udelukkende er tiltænkt voksne. Resten af børnehaven giver en umiddelbar fornemmelse af at være til børn – overhuset/underhuset, halvkælderen – og også til voksne.

Princippet 'voksenrum vs. børnerum' markerer en hierarkisering mellem børn og voksne. Hvor pædagoger har adgang til og mulighed for at opholde sig i alle børnehavens rum, er dette ikke muligt for børn. (Her adskiller BH1 sig fra de resterende børnehaver ved ikke at have disse adgangsbeskrænkninger for børn – de har stort set adgang til alle børnehavens rum). Dette betyder, at der er forskel på råderet over forskellige rum i børnehaven, hvor børn har begrænset råderet over bestemte rum. Disse rumlige opdelinger understøtter på denne måde autoritetsforholdet mellem pædagog og barn, hvor pædagogen er den dominerende og barnet den dominerede i relationen. Det vil sige, at autoritetsforholdet eller hierarkiet mellem barn og voksen, som materielt kommer til udtryk gennem adgangen til steder i børnehavbyggeriet, materialiserer sig i børnehavbyggerierne (mest markant i BH2, BH3 og BH4). Det handler om højden på eksempelvis håndtag på en dør. Håndtagets placering på døren er ikke noget, der sættes spørgsmålstejn ved i dagligdagen, men er derimod blevet en "naturlig" del af livet i børnehaven. Dette forhold beskrives af Bourdieu i nedenstående citat:

"I et hierarkiseret samfund findes der ikke rum som ikke er hierarkiseret og som ikke udtrykker eksisterende hierarkier og sociale afstande, men i en mere eller mindre omdannet og tilsløret form, på grund af den naturaliserende virkning som ledsager en varig indskrivning af sociale realiteter i den naturlige verden. Forskelle fremkommet gennem en historisk logik kan således virke som om de stammer fra tingenes natur." (Bourdieu 1996).

Disse opdelinger af rum, adgangen til og råderet over dem er således blevet naturaliseret gennem praksis og er blevet til en "naturlig" del af børnehaver-verdenen. Tingenes tilstand, opdelingsprincippet og hierarkiseringer af rum reproduceres derved gennem praksis og bliver til en naturlig organisering for både materialitet og praktikker. Bourdieu argumenterer for, at en del af trægheden i de sociale strukturer skyldes, at de er indskrevet i de materielle og rumlige strukturer (Bourdieu 1996). I dette lys bidrager den rumlige og materielle organisering til træghed og reproduktion af sociale strukturer, da rum og materialitet demonstrerer et magtforhold, som betyder, at der er forskel på råderet og adgang, alt efter om man er voksen eller barn.

Ligeledes er det de voksne pædagoger (og forældre), der har mulighed for at gå ind og ud af børnehaven, som det passer dem – dette er kendetegnende for alle fire børnehaver. Hovedind- og udgangen kan kun åbnes af personer, der har en vis højde og dermed mulighed for at nå håndtaget, som er placeret højt oppe på døren.

Underliggende principper i rum som sociale og kulturelle kategoriseringer

Ovenstående analyser af arkitekters formgivning af rum har vist, at underliggende principper går igen i de fire børnehavebyggerier. Samtidig viste det sig, at specielt BH1 skiller sig ud fra de tre andre børnehaver, i og med at principperne ikke i samme grad markerer sig i rummene.

På baggrund af de fremanalyserede underliggende principper i rum vil de nu ordnes og konstrueres som sociale og kulturelle kategorier.

Principperne udtrykker nemlig sociale kategorier om barnet og den voksne (pædagogen), hvilket lægger op til en (analytisk) kulturel kategoriseringspraksis. Dvs., at der på baggrund af de fremanalyserede principper kan knyttes kulturelle kategoriseringer til de sociale kategorier om barnet og den voksne. I det følgende vil dette ske ved at koble kulturelle kategoriseringer til analysen af arkitekters formgivning af rum.

BH1 skiller sig som nævnt ud fra de tre andre børnehaver ved ikke at have det panoptiske eller overvågningsprincippet markeret i byggeriet. Derudover adskiller BH1 sig ved ikke at have de samme tydelige markeringer af, hvilke rum der er til voksne, og hvilke rum der er til børn, selvom der alligevel kan fremanalyseres rum, som markerer de sociale kategorier. De børne-indikerede rum i BH1 markerer sig ved at være lukkede og private rum. Herved kan der hæftes kulturelle kategoriseringer på kategorien 'barn' og kategorien 'pædagog' som nogle kategorier, der skal/kan forstås og opfattes i forhold til – i dette tilfælde – nogle underliggende principper i rum.

Til princippet om 'overblik, overvågning, transparens og cirkulation', der ikke markeres i byggeriet i BH1 på grund af de lukkede og intime (labyrintiske) rum, som udgør de børneindikerede rum, kan knyttes en kulturel kategorisering, der handler om, at barnet er et privat væsen, der har brug for at være for sig selv og ikke i pædagogens synsfelt. Kategorien 'barn' opfattes derved (i mindre grad end i de andre tre børnehaver) som et væsen, der skal holdes øje med og overvåges af pædagogen. Opdelingsprincippet så vi ikke markeret i byggeriet i BH1 på samme måde som i de andre børnehaver, hvilket indikerer, at barnet ikke opfattes som hørende til bestemte rum eller steder og således samtidig ikke hører til bestemte steder i børnehaven. På denne måde opfattes børnene i højere grad som 'ejere' af børnehaven – det er børnenes børnehave – da de i større grad end i de andre børnehaver umiddelbart har adgang til (nærmest) alle rum i børnehaven.

At børnene, ligesom det umiddelbart også er tilfældet for pædagoger, har adgang til samtlige rum og ikke hører til et bestemt sted, kan man i dette perspektiv fortolke som en 'ligestilling' mellem barn og pædagog, da princippet i mindre grad markerer forskelle i eksempelvis adgange til rum. Samtidig kan der til princippet om 'overblik, overvågning, transparens og cirkulation' kobles en kulturel kategorisering, der handler om, at pædagogen (i mindre grad end i de andre børnehaver) sættes i en iagttager- eller overvågningsposition i relation til barnet og på denne måde i mindre omfang opfattes som en, der skal overvåge andre (børn). På trods af en tilnærmelsesvis større udligning i dominansforholdet mellem barn og pædagog er der dog stadig rum og materialiteter, der markerer forskelle mellem barnet og pædagogen. Her tænkes på dørhåndtaget på hoveddøren til børnehaven, hvilket markerer pædagogens dominerende position og vedkommendes (fuldstændige) råderet over børnehaven set som et samlet rum – og her tænkes også på voksentoiletet og køkkenet, der er indrettet til 'store størrelser'.

I BH2, BH3 og BH4 viste der sig et mønster, hvor overvågningsprincippet slår igennem i de børneindikerede rum, hvilket er et udtryk for en logik om eller opfattelse af, at børn skal holdes øje med. Mønstrene i BH2, BH3 og BH4 viste ligeledes, at rum til børn er åbne, lyse og kan betegnes som "fællesskabsrum", mens voksenrum modsat er lukkede, mørke og private. Dette markerer, at pædagoger – i modsætning til børn – har 'ret til' og mulighed for at opholde sig i rum, der er mere private og lukkede, mens barnet ikke har den samme mulighed og af denne grund kan opfattes som et væsen, der ikke har brug for privathed på samme måde som pædagogen.

Til opdelingsprincippet, der markerer sig i de tre børnehavebyggerier, kan kobles en kulturel kategorisering, der handler om, at børn hører til på et bestemt sted i børnehaven og samtidig absolut ikke hører til andre steder. På denne måde afgrænses det mere markant, hvilke steder der er til børn,

og hvilke steder der er til pædagogen. Dette kan fortolkes som en markering af dominansforholdet mellem barnet og pædagogen, der handler om at have råderet og adgang til steder. Hvor pædagogen i dette perspektiv har råderet og 'ejer' børnehaven, skal barnet omvendt indrette sig under den rumlige orden.

I det følgende vil de konstruerede kategorier og kategoriseringer forstås som udtryk for en fordelingslogik eller forskelsstruktur, der skaber en normalitet eller "naturlig" orden, hvor det unormale og "unaturlige" udstødes/ekskluderes.

Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende principper i rum

På baggrund af de ovenstående analyser vil jeg i dette afsnit konstruere de forskelsstrukturer og fordelingslogikker, som de underliggende principper i rum også er udtryk for. Her vil hovedsageligt fokuseres på den frem-analyserede sociale kategori 'barn' frem for kategorien 'voksen/pædagog'. Principperne er altså ikke kun udtryk for arkitektens opfattelse og forståelse af verden – herunder børnehaver, børn og barndom, men er også udtryk for de differentieringsmekanismer eller forskelsstrukturer, der skaber det almindelige modsat det anderledes (hvad der er et normalt modsat et unormalt børnehavebarn).

Med fare for en overfortolkning, vil jeg nu fremskrive forskelsstrukturer på baggrund af ovenstående analyser. Forskelsstrukturer i "opdelingsprincippet" består af kategoriseringsformer, som anser barnet som tilhørende bestemte rum og bestemte steder i børnehaven og samtidig absolut ikke andre steder. Af denne grund har børn ikke adgang til alle rum i børnehaven (hvis man ser bort fra BH1), hvilket kan fortolkes som en opfattelse af barnet som et væsen, der skal kontrolleres og sættes grænser for. Barnet betragtes, modsat den voksne, som et væsen, der (endnu) ikke er i stand til at kunne gebærde sig bestemte steder (som fx i et køkken). Derved anerkendes det, at børn opholder sig de rum og steder, der er børne-indikerede, og det anerkendes ikke, at børn opholder sig på eksempelvis et kontor.

Opdelingsprincippet, det, at børn fordeles på stuer, kan fortolkes som en forståelse af, at børn er sociale væsener, der skal opdeles og fungere i mindre grupper (og ikke i eksempelvis enrum). Heraf kan man fortolke, at det anerkendes, at børn indgår i sociale relationer til andre børn, og at det er mindre anerkendt at være for sig selv som barn.

Forskelsstrukturer i "overblik, overvågning, transparens og cirkulation" består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et udisciplineret væsen, der skal opdrages og disciplineres ind i en bestemt orden.

Kampmann (1994: 14) har historisk identificeret to typer af syn på barnet (som han siger også er to dominerende syn på barnet i samtiden). Den ene ser barnet som ukultiveret, hvor det er børnehavens og pædagogens opgave at opdrage og kultivere barnet. På den anden side står et mere romantiseret syn på barnet som naturligt og uspoleret, hvor pædagogens og børnehavens rolle er at understøtte barnets egne begavelser, særegne egenskaber og evner.

At se barnet som uciviliseret kan kobles til princippet omkring overblik og overvågning, hvilket sås i funktion i specielt BH3 og BH4 og i mindre grad i BH2. I BH1 var dette princip ikke i funktion, hvilket kan ses som en modsat opfattelse af barnet som et væsen, der skal udfolde sin "naturlighed", og vis uspolerede kreativitet ikke skal hæmmes af voksne (ibid.).

Forskelsstrukturer i "kropslig udfoldelse" består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et væsen, der har brug for at udfolde sig i fysisk aktivitet. Barnet har brug for at røre sig og opøve motoriske færdigheder med sin krop. Det kropsligt aktive barn anses i denne sammenhæng (og i særdeleshed koblet til et bestemt sted eller rum) som den sunde krop, modsat den ikke-aktive og usunde/dovne krop.

I princippet om "voksenrum vs. børnerum" består forskelsstrukturerne af kategoriseringsformer, der handler om, at barnet (undtagen i BH1) er et fællesskabs/socialt væsen, der skal kunne lide at være sammen med både andre børn og pædagoger i dagligdagen (og hele dagen), modsat pædagoger, der har mulighed for at trække sig tilbage til mere private rum og være mere for sig selv. Derved anerkendes det sociale og åbne barn, modsat det "asociale" og private barn. Som vi så i analyserne, skiller BH1 sig ud ved at have mere lukkede og private rum til børnene, hvilket er udtryk for, at det "asociale" og private barn i højere grad anerkendes.

Det, at kun voksne har mulighed for at gå ind og ud af børnehavens hoveddør, hvilket gælder samtlige af børnehaverne, kan fortolkes som en beskyttelse af børnene mod samfundet udenfor (Gulløv 1999: 47) (og samtidig som en beskyttelse af samfundet mod børnene). Barnet opfattes altså som noget, der skal beskyttes, som noget ufærdigt, umodent og uciviliseret, et væsen, der ikke kan deltage i den almindelige/virkelige verden udenfor i samfundet. Hvilket også kan fortolkes som et ekskluderende element af børn fra samfundslivet.

Børnehavens rum betragtes i dette analyseafsnit som nogle rum, der er indrettet af pædagoger og ud fra deres forestillinger om og tanker omkring indretning af rum til børn – i henhold til nogle bestemte principper for deres 'indretningspraksis'. Vi har således at gøre med nogle indretninger, der er kommet i stand ud fra pædagogers forestillinger og derudover også ud fra pædagogernes tanker om, at der i disse rum skal udføres et stykke pædagogisk arbejde⁹.

Pædagogerne har truffet nogle valg i forhold til indretningen og formulerer i interviewene¹⁰ nogle forklaringer på, hvorfor børnehavens rum er indrettet, som de er. Her handler det om pædagogernes handlinger og praktikker på det bevidste plan, dvs. sådan som pædagogerne selv oplever og formulerer dem – forklaringsvariable og opfattelseskategorier, som er de dominerende i pædagogernes praksislogik. Pædagogerne selv har haft en mening om det, de gør i deres pædagogiske praksis – dvs. også indretningen af rum. I interviewene er jeg optaget af pædagogernes begrundelser for, hvorfor de har indrettet på bestemte måder. I dette lys studeres den form, som byggeriet får gennem pædagogers gripen ind i rummet og ud fra en tanke om, at pædagogerne vil noget med materialer og rum.

Det skal i denne forbindelse nævnes, at for BH2's vedkommende har det, ud over pædagogerne, også været arkitekter, der har indrettet enkelte dele af inventaret – slå-ud-bordene inde i spiserummet og tegnebordet (et langt bord, der er sat op langs den ene væg med tilhørende skamler) inde i stuen tv. Pædagogen udtaler under interviewet:

"Tegnebordet var hvor det var, og jeg tror faktisk at det er arkitekten der har lavet det på den måde i sin tid, og er den, der har valgt, at det skal være et tegnerum. (...)

Så på den måde er det meget genialt at have lavet et tegnebord som ikke er bredere end det er. Jeg har haft det sådan, at jeg synes at det var lidt underligt, det at man sad med ryggen til rummet og man sad på en lang linje i stedet for at man sad ved et bord og kunne se på hinandens tegninger. Men for børnene fungerer det faktisk rigtig godt – at sidder ved siden af hinanden. Og det, at de har ryggen mod rummet gør også, at de somme tider også kan koncentrere sig bedre om hvad de egentlig har gang i at lave der – og lukker alt det andet ude."

⁹ Der er således mindre fokus på, hvilke møbler, materialer og genstande pædagogerne har til rådighed, og som man kan sige betinger pædagogers indretningspraksis. Pædagogerne indretter med de møbler, materialer og genstande, som er blevet samlet sammen igennem børnehavens levetid, hvilket vidner om, at børnehaver fyldes ud med møbler og materialer, der er kulturelle og historiske produkter.

¹⁰ Dette analyseafsnit er primært baseret på empiri bestående af interview, sekundært på registrering og observation.

Dette citat vidner om, at hvis andre (arkitekter) gør noget ved indretningen, opdager pædagogen, at et 'tegnebord', som ellers efter hendes opfattelse er et bord, hvor børnene kan sidde og se hinandens tegninger, også kan være et langt bord sat op langs en væg. Og hun synes, at det fungerer godt. Så i stedet for at have rundkreds-modellen, hvor alle kan se hinanden rundt om bordet, træder der her andre fordele frem, fx at børnene bedre kan sidde og koncentrere sig om deres tegninger. Dog har pædagogen bibeholdt sin oprindelige opstilling af et "almindeligt" tegnebord lige ved siden af langbordet på stuen, hvilket vidner om, at hun stadig holder fast i sin primære opfattelse af et 'tegnebord'. Pædagogen sætter i denne situation spørgsmålstegn ved, hvad der er det rigtige at gøre – hvordan indretter man "rigtigt".

Pædagogers indretning samt (pædagogers og børns) brug af rum er afgørende for de arkitektoniske principper (der blev konstrueret i forrige afsnit) "gennemslagskraft" i forhold til den pædagogiske praksis. I denne sammenhæng bliver det interessant at se, om pædagogernes idéer og meninger på det bevidste plan er i konflikt med eller konvergerer med de ovenfor fremanalyserede underliggende principper i børnehavebyggerierne.

I et umiddelbart førstehåndsperspektiv eller -blik kan man betragte børnehavebyggeriernes indretninger som meget ens. Dette giver sig for det første udslag i, at man, når man som besøgende træder ind i hvert byggeri, ikke er i tvivl om, at man befinder sig i nogle rum, der er indrettet til, at børn og pædagoger skal bruge det.

Der er typisk lave borde med tilhørende stole, og der er tit indrettet små rum eller steder, der kan være mere eller mindre afgrænset som sted eller rum – enten som et rum i et større rum eller som et egentligt regulært rum. Typisk er der et blødt hjørne eller en sofa i et af rummene, en dukkekrog med et lille køkken, et hjørne med udklædningstøj, et værksted, et højt bord, hvor pædagogerne ofte sidder, et pudrum og et konstruktionshjørne med klodser eller lego.

I dette analyseafsnit vil både forskelle og ligheder mellem de pædagogiske praktikker – der her primært omhandler pædagogernes indretningspraksis – i hver børnehave træde tydeligere frem, da vi får et indblik i, hvilke principper for indretninger pædagogerne benytter sig af.

'Rum i rummet'

Pædagogerne i BH2, BH3 og BH4 forklarer, at de i deres indretning af stuerne stræber efter at skabe små rum i rummet til børnenes forskellige lege og aktiviteter. Dette gør nemlig, ifølge pædagogerne, at børnene

fordeler sig bedre i rummene, og det skaber en ro, så børnene har mulighed for at fordybe sig i deres lege og aktiviteter. Denne indretningsmodel forhindrer også børnene i at forstyrre hinandens aktiviteter.

BH2 har efter dette princip indrettet to af de tre stuer en suite, mens den sidste stue/rum (på stuen) er indrettet funktionelt til to forskellige slags aktiviteter – nemlig som spiserum og som legerum (danserum og andre lege og aktiviteter som rolleleg og udklædning). Rummet er indrettet med tre mellemstore borde, men da to af dem kan klappes op på væggen, er der meget gulvplads til børnene, så de kan lege og danse.

Overordnet betragtet er disse tre børnehaver – BH2, BH3 og BH4 – indrettet efter denne 'rum i rummet'-tanke, imens pædagogen i BH1 ikke nævner dette indretningsprincip som forklarende i forhold til indretningen af børnehavens rum.

Der er forskel på, hvor tydelige disse indretninger i små rum i rummet er for henholdsvis BH4 – der er indrettet meget spartansk og med lidt inventar og materialer – og BH2 og BH3, hvor afgrænsningerne er markeret tydeligere fysisk-materielt. Pædagogerne bruger altså de samme forklaringer.

Nedenstående citater viser dette:

Pædagog fra BH4 siger i interviewet:

"Altså, jeg vil sige, at vi har prøvet med de få møbler, vi har derinde – bordene fylder jo enormt meget – der har vi prøvet ligesom at skabe sådan nogle små rum i rummet, så man kan sidde og lave nogle ting."

Pædagog fra BH3 udtaler:

"Altså, vi indretter lidt i rum i rummet. Så idéen er lidt, at man har små rum på stuen som har forskellige funktioner. Der kan børnene ligesom flytte rundt. Et sted hvor man har værksted og et sted hvor man måske har rollelege med hvad der nu er af dukker, noget udklædningstøj, et sted hvor der står en sofa og nogle bøger og et bord til at spille spil på. Rum er ikke kun det fysiske rum, det kan også være en afgrænsning – en sofa kan også være et rum, eller et gulvtæppe kan afgrænse og sige – her leger vi med klodser."

Pædagog i BH2 udtaler:

"Det har noget at gøre med gangarealer og noget med at skabe små rum. Skabe rum i rummene, hvor børnene rent faktisk kan sidde og lege – sådan at børnene kan lege uhindret, så de ikke kommer til at forstyrre hinanden i legene."

Pædagogen i BH3 giver udtryk for, hvordan hun tænker dette 'rum i rummet'-princip, nemlig at det, der skaber disse rum, ikke er regulære vægge. Derimod kan fysiske markeringer som et tæppe eller en sofa udgøre og afgrænse et rum.

Små rum i rummet, og det, at man fylder rum med inventar, har ifølge pædagogen i BH3 også en stor betydning for, hvordan både børn og pædagoger befinder sig i og bruger rum. Dette blev tydeligt under et forsøg, de lavede på en af stuerne i børnehaven, hvor de tog alt inventar, ting og materialer væk fra stuen og i stedet havde et helt uindrettet rum, hvor kun tæpper, madrasser og puder udgjorde 'inventaret' og materialer på stuen:

PÆD: Det var svært ikke – fordi det brød med nogle af de der faste mønstre som vi har.

INT: Med hvad? Med..

PÆD: Ja, så har man et bord altid på stuen og man har en stol hvor man sætter sig. Og man sætter sig et eller andet sted i forhold til hvor man har.. Altså i forhold til hvordan man kan se rummet. Om morgenen der sidder jeg nok et sted fordi, på det tidspunkt tager jeg imod børnene. Senere på dagen hvor vi bliver lidt flere voksne – så fordeler vi os lidt mere.

INT: Så selv om I måske ikke tænker over det i hverdagen – så gør de fysiske ting som et bord og en stol egentlig det at man sætter sig ned?

PÆD: Ja, det gør meget – utrolig meget. Det er klart – den er der (stolen) og så sætter man sig ned. Og appellerer også til børnene, at de skal sætte sig ned. Når man kommer om morgenen så sidder den voksne ned, for så bliver der lidt mere ro på. Og så sætter barnet sig også ned – rejser sig måske og går lidt rundt og kigger.

Pædagogen her har altså lagt mærke til, at inventaret og den måde, som de indretter på, er med til at skabe ro på stuen. Det, der er det interessante i dette citat, er også, at inventaret – borde og stole – er med til at strukturere den pædagogiske praksis. Det er her tydeligt, at pædagogen ved, hvilken betydning det har for børn, at hun sætter sig ned på en stol, hvilket samtidig har den opdragende eller socialiserende virkning på barnet, at det også sætter sig ned. Møblerne er på denne måde med til at fastholde en orden eller struktur på stuen, hvor barnet (for en tid) sidder stille og roligt ned på stolen og indordner sig efter et princip om at holde sig i ro. Barnets indoptagelse af rummets strukturer opretholder i denne situation (ved at sætte sig ned på stolen) den orden og organisering, som rummet er medkonstituerende for. På denne måde får barnet inkorporerede opfattelser af, hvad der kan ske i rummet, og hvad der ikke kan ske (Gulløv og Højlund 2005).

Og i nedenstående citat fortæller pædagogen i BH3, hvordan hun helt bevidst bruger rummet og materialerne til at skabe ro om morgenen:

PÆD: "Når de kommer om morgenen og jeg er alene med rigtig mange børn – fra klokken otte til ni kommer der rigtig mange børn ind på stuen. Jamen, så fordeler de sig. Så på den måde, så har jeg jo stuen – og dens indretning – til at hjælpe mig."

INT: "På hvilken måde?"

PÆD: "Når jeg kommer og møder om morgenen, så lægger jeg nogle ting frem forskellige steder og når børnene kommer så griber de tingene. De ser muligheder i det her og det her og de kender stederne: Dyrene er derinde og klodserne er taget ud – jamen, så går de i gang. Og netop om morgenen er det vigtigt for mig, at når jeg tager imod børn, så skal jeg ikke sætte mig og læse i en bog, for så lukker jeg mig selv af, så er jeg en aktivitet med to eller tre børn. Jeg skal jo netop være åben, så jeg kan tage imod børnene der kommer og deres forældre. Så dér er det vigtigt for mig, at børnene ligesom placerer sig i små grupper."

INT: "Så du bruger faktisk de fysiske rammer i organiseringen af din pædagogiske praksis?"

PÆD: "Ja – helt bevidst. Hvis jeg en morgen skal være alene til klokken ti. Jamen – hvad kan jeg så sætte i gang som de selv kan magte.(...) Så jeg gør mig nogle tanker om det fysiske."

Her giver pædagogen udtryk for, at hun helt bevidst bruger rummet og materialer, som hun lægger frem til børnene, til at få aktiveret (eller socialiseret) børnene til at være i gang med en rolig aktivitet – enten for sig selv, eller ved at børnene fordeler sig i små grupper, hvilket pædagogen også giver udtryk for, at hun (helst) ser. Rum og materialitet understøtter derved pædagogens principper om at opdrage børnene til at sidde i små grupper og foretage sig rolige aktiviteter. (Mere herom i næste analyseafsnit).

Samtidig har pædagogen i BH3 et mere kritisk syn på den måde, de indretter på – med små rum i rummet:

PÆD: (...) Og vi fylder jo rummet op med nogle ting – det er jo også en begrænsning. For så er der nogle andre ting man ikke kan i rummet. Og det er derfor vi synes at det er godt at bytte lidt rundt. For så kommer der nye ting og indretninger. Og er der nogle indretninger af rum der er virkelig gode, så bliver de indrettet igen.

Når hun siger, at "de bytter lidt rundt", henviser hun til den løbende nyindretning af hver stue – hver tredje måned – som gælder samtlige af institutionens stuer. I citatet er pædagogen kritisk over for det 'rum i rummet'-princip, som de indretter efter i børnehaven. Hun giver nemlig

her samtidig udtryk for, at man med bestemte indretninger af bestemte rum samtidig begrænser børnene, da selve tingene og indretningen stiller krav til, at børnene skal holde sig i ro og være "stille" i gang med en aktivitet – det sidste er min fortolkning¹¹ (se næste afsnit omhandlende bagvedliggende principper).

Harriet Strandell (1994) bruger i diskussioner af den rumlige indretning af børnehaver begrebet "stationer" om steder, der med deres indretning indbyder til bestemte aktiviteter. De beskriver materialitetens funktion som en opretholder af en bestemt orden og som en regulator af børns aktiviteter. Den samme effekt kan man sige, at princippet om 'rum i rummet' har ifølge pædagogerne.

At kunne holde øje

Pædagogen i BH2 fortæller, at det er vigtigt som pædagog – og specielt når man kun er én pædagog – at kunne følge med i, hvad børnene laver i de tre rum (en suite) på stuen:

"Man kunne godt forestille sig at man kunne blænde nogle af dørene måske – men igen – det er indgang til forskellige rum – og der skal være et toilet også så... Så der er ikke nogen af dørene som man som sådan kan undvære, for det ville være dumt at blænde den dør derind til tegnerummet – hvis man skulle ud på gangen for at komme derind – for så kunne man ikke som pædagog holde øje. Rent faktisk kan du jo nu sidde inde i sofaen eller sidde inde ved bordet i midterstuen og spise frugt, samtidig med at du har øje på alle rummene, fordi du enten kan se ind i rummene eller kan høre ind i rummene."

Både den visuelle og auditive overvågning – som jeg af dette citat tolker – eller det, at pædagogen kan "holde øje", fordi hun enten kan høre eller se ind på børnene i samtlige af stuens rum, når hun selv opholder sig enten i sofaen eller ved det høje bord i midterrummet/fællesrummet, er vigtig for pædagogen. Det er derfor hun holder døren åben ind til tegnerummet, da hun derved har mulighed for at holde øje/kunne høre, hvad børn foretager sig. Det gør altså en forskel og har en betydning for pædagogen, om en dør holdes åben, eller om den er lukket.

Samtidig udtaler pædagogen i BH2:

¹¹ Denne konklusion drager Palludan (2005) – at børn skal være 'stille i gang', når de opholder sig i børnehaven.

INT: Tidligere var du inde på, at børnene ikke føler at de bliver overvåget. Men hvor stor betydning har det for dem og for deres måder at lege på?

PÆD: Jeg tror at det har stor betydning. Jeg tror at det har rigtig stor betydning. For har de behov for at komme – så kommer de. Og vi deltager jo ikke i deres lege, men altså, vi er der. Vi er til stede i rummet men har gang i et eller andet, og derfor kan man komme og være den der trøster og hjælper, men i virkeligheden afbryder vi deres lege. Og jeg tror – jeg ved det ikke... Jeg tror i hvert fald at det gør, at de bliver bedre til at udvikle deres lege og de bliver bedre til at løse deres indbyrdes konflikter.

(...)

Jeg tror at voksne nogle gange selv er meget gode til at skabe konflikter ved at overvåge børnene. Hvis du sidder og holder øje med en leg, så kan du som voksen næsten ikke holde din mund. Så kommer man til at sige 'ej altså, hun havde den før, kan du så lige give hende den tilbage, for du har haft den så længe nu'. Rigtig mange voksne kan ikke holde deres kæft, de må bare blande sig i det der foregår, fordi lege er ikke retfærdige – altså, det er de ikke. Der er altid nogle der er bedre til at lege, eller som styrer legen. Men det lærer man jo også noget af i legen, for leg er udvikling. Og som voksen skal du støtte legens udvikling, men du kommer ofte meget nemt til at regulere den i stedet for at støtte den – og det kan jo være godt nok i nogle tilfælde at du regulere den. For er der nogle børn der har problemer i forhold til legekompeterencer, så er det jo helt klart, at du som voksen skal gå ind og regulere den også. Og så er vi jo til stede på en anden måde.

Men det, at de rent faktisk har mulighed for selv at være 'underdog', at være den som bare altid er hunden, så lærer man jo også af at ligge der og være hund og kigge på de andre – så får du også nogle legekompeterencer og du tænker – aha – det er sådan man gør hvis man er politibetjent eller hvis man er far eller sådan noget. Så hvis jeg som voksen har sagt, 'nej nu har Peter været hund, så nu skal han også til at være far', så giver jeg ham en rolle som han måske slet ikke er parat til at styre – så kan det være at han får et nederlag ved at være en del af legen.

Og selvfølgelig er det hele tiden en vurdering om man skal gå ind og regulere lege eller ej og er der nogen der hele tiden er i konflikt om noget, så er man der som voksen – så er det dér man sætter sig hen: Åh, nu leger de igen, jamen, så er det der du sætter dig ind og spiller spillet – sådan – og holder øje, uden at de egentlig føler sig overvåget. Eller sætter dig ned sammen med dem – det er også en måde at overvåge på.

I den første del af citatet giver pædagogen udtryk for, at børn udvikler deres lege mere og bliver bedre til selv at løse deres konflikter, når de ikke bliver overvåget af voksne/pædagoger. Men til slut i citatet, hvor hun beskriver sin pædagogiske praksis, giver hun udtryk for, hvordan hun som pædagog

placerer sig i et rum for at overvåge bestemte børn, som har tendens til at komme i konflikt, når de leger sammen.

Udtalelsen er en anelse tvetydig og kan anskues som et pædagogisk dilemma, hvor barnet på den ene side skal kunne udfolde sig frit og "naturligt" uden en voksen eller en pædagog, hvis virke i denne sammenhæng ses som en begrænsning for barnets udfoldelsesmuligheder; og på den anden side skal opdrages og socialiseres til at blive et "ordentligt" børnehavebarn, hvor pædagogen ses som nødvendig i denne proces. Dette kan også anskues som forekomster af de to barnesyn fra tidligere (Kampmann 1994).

Overvejelserne, som pædagogen i BH3 gør sig om de fysiske rum og det, at hun vælger at lade en dør stå åben, gør, at hun skaber et mere åbent 'tegnerum', selvom rummet egentlig kunne fungere som et både auditivt og visuelt afgrænset rum ved blot at lukke døren – eller lade børnene have den mulighed selv at kunne lukke døren i dagligdagen.

Denne praksis med at vælge at holde en dør åben gør, at der for børnene ikke skabes mulighed for at kunne opholde sig i tegnerummet og samtidig være auditivt og visuelt afgrænset fra andre børn og pædagoger og på denne måde have mere privathed.

Pædagog i BH3:

INT: Du bruger det, at du kan åbne døren ind til den anden stue?

PÆD: Ja – helt klart. Særligt hvis jeg er alene, for så ved jeg at der er nogle der går derind og jeg får også gæster fra de andre stuer. Men igen – der sker noget andet. Det er spændende – jeg kan få noget hjælp, hvis jeg har en konflikt, så ved jeg at jeg kan gå fra og bruge de andre pædagoger.

Jeg går ind til dem og siger: "prøv at hør, Pernille kommer først klokken ti, der er sket noget derhjemme, jeg er nødt til at åbne døren, for jeg har været alene fra klokken halv syv. Jeg er nødt til at have lidt luft og hjælp." Og der synes jeg at vi er gode til at hjælpe og lappe over hinanden.

INT: Så det er en hjælp at kunne åbne ind til stuen ved siden af?

PÆD: Ja. Det er helt klart en stor hjælp.

INT: Fordeler børnene sig så og går ind på de andre stuer?

PÆD: Det synes jeg. Og de bruger det legetøj der er derinde. Om ikke andet kigger lidt derind – og hvad sker der.

Pædagogen åbner altså døren ind til den anden stue, når hun er alene med mange børn. Således laver hun om på udformningen af stuen – ligesom i eksemplet ovenfor fra BH2, hvor pædagogen bevidst lader en dør stå åben, så hun kan holde øje med børnene – og gør rummet mere åbent og gør det

samtidigt muligt for flere pædagoger (på nabostuen) at overvåge de samme børn.

Pædagogerne i både BH2 og BH3 former således rummet ved blot at åbne en dør, således at rummets udformning understøtter princippet om at kunne holde øje og overvåge børn – dette tages op i næste afsnit, der handler om principper bag pædagogernes praktikker.

Pædagog i BH4 om små intime rum og hvad de gør:

PÆD: I min gamle børnehave havde vi et lille rum hvor børnene kunne gå fra og være sig selv. Altså, det var ligesom det her møderum – men det var ikke lige så stort. Det var sådan et tilovers rum – så hvis der ikke var samtale eller møder derinde så var der tre fire fem børn der gik derned og fik lov til at være der alene. Og der havde vi nogle af de der små magnetstænger med kugler til og oppe i loftet rundt om lamperne der var ligesom sådan en magnetisk metalplade, og det havde børnene åbenbart fundet ud af en dag, at de kunne sidde og kaste de her magnetstænger op så de sad fast oppe i loftet. Så en dag vi sad derinde og havde stuemøde, så kigger jeg op i loftet og så ser jeg alle de magneter der hænger deroppe – det så bare så sjovt ud. Og det må være sådan nogle ting som opstår når de sidder og leger – wow – det kan man også det her. Og det tror jeg er det samme – så finder de ud af – wow – her kan man også kravle [pædagog taler her om de små vindfang der er på hver stue, hvor karmene i vinduerne/væggene er så brede, at børnene netop har mulighed for at gribe fat eller sætte en fod og derved kravle – i bogstavelig forstand – på væggene i dette rum]. De må så ikke. Derfor kan man jo godt alligevel.

INT: Hvad var tanken bag at indrette sådan et rum?

PÆD: I den gamle børnehave?

INT: Ja.

PÆD: Jamen, det var jo først og fremmest et møderum, men så var det også fordi – børnene kunne komme til at føle sig lidt specielle – så fik man lov til at komme derhen.

INT: Er det vigtigt for børnene?

PÆD: At få lov til at være for sig selv? Ja, det synes jeg. Det giver dem sådan lidt – nu får jeg lov til det her.

INT: Også uden for voksen..

PÆD: Ja. Netop også det – ja. Men de skal jo så også kunne honorere det – for hvis de sad og lavede et eller andet som ikke var okay, så fik de ikke lov til at være der.

INT: Så det er noget specielt de får lov til?

PÆD: Ja. Lige netop. At få et ansvar og leve op til det – og det kunne de jo sagtens.

INT: Mangler det i denne her institution?

PÆD: Ja – det synes jeg at vi mangler – rigtig meget. Ja – jeg håber jo at det bliver sådan når hallen bliver lukket af – og ikke bruges som hovedindgang – men det kan ikke blive det samme med hallen, selvom det bliver lukket af – fordi hallen er så stor. I den gamle børnehave var det jo et mindre rum og lidt mere intimt og lidt mere lukket – man kunne ikke lige kigge ind som man kan ude i hallen. Så det mangler..

Pædagogen taler her om vigtigheden af, at børn har mulighed for at kunne lege uden voksnes tilstedeværelse, og fortæller om et lille intimt rum, som børnene havde mulighed for at lege i i hendes gamle børnehave. Og hun mener, at det mangler i denne børnehave. Samtidig forestiller hun sig for en kort stund, at hallen/fællesrummet kunne komme til at fungere på samme måde, når de får lukket hovedindgangen ind til hallen af – men rummets størrelse gør, at det ikke er muligt. Hun opdager altså her, at udformningen af BH4 ikke giver hende mulighed for at indrette det rum, som hun gerne ville.

Set i sammenhæng med pædagogerne i BH2 og BH3, der i deres pædagogiske praksis forsøger at skabe åbenhed i og mellem rum i børnehaven, fortæller pædagogen i BH4 modsat, at hun gerne ville indrette små intime rum til børnene i børnehaven, selvom hun ikke ser dette som en mulighed i byggeriets transparente og åbne udformning.

Samtidig nævner pædagogen i BH4, at hun har erfaret, at børn leger nogle andre lege, når de leger for sig selv – eksemplet med de små magnetstænger. I det næste uddrag fra interviewet fortæller samme pædagog om en erfaring, hun har gjort sig inde på den ene af stuerne i børnehaven.

INT: Det var vi lidt inde på før – men hvor stor betydning har det for børnenes leg om de er i pædagogens synsfelt?

PÆD: Jeg tror at det har stor betydning at de ikke er – for at sådan udfolde sig. På et tidspunkt der stod to af vores piger og optrådte for hinanden – og så kom jeg gående forbi og så kiggede jeg bare for at se hvad de lavede – og det hele gik ligesom bare i stå, for det var alligevel lidt for meget når de skulle stå der og optræde med sang for hinanden. Så jeg måtte gå og smugkigge for at se på hvad de lavede.

INT: Hvor var det henne?

PÆD: Det var faktisk inde i vores dukkekrog. De stod omme bag ved stativet med udklædningstøjet. De stod og legede 'scenen er din' – eller hvad det hedder – og præsenterede hinanden og kaldte hinanden frem på scenen. Det var rigtig godt – så det var lidt ærgerligt vi gik og kiggede på det.

Pædagogen overvejer her sin egen tilstedeværelse på stuen og hvilken indflydelse det har på børnene og deres leg. Hun fornemmer at hun hæmmer de to pigers leg, og bliver opmærksom på hvilken betydning hendes egen placering i rummet har for børn, hvilket gør at hun vælger at placere sig væk fra pigerne og stuen hvor de leger. Pædagogen i BH4 forsøger således at skabe et mere intimt rum for de to piger ved ikke selv at være til stede.

Pædagog i BH1 om rum, hvor børn kan være i fred:

PÆD: (...) Og de har jo masser af muligheder andre steder i børnehaven for at lege. Ja, for du kan altid finde et sted hvor du kan være i fred – var jeg ved at sige – eller (...) Ja, der er altid et lille aflukket sted hvor du har mulighed for at være.

INT: Har du lagt mærke til hvad det betyder for børnene i deres lege og i deres aktiviteter mere generelt, om de opholder sig i pædagogers synsfelt? Hvordan påvirker det dem? Har du lagt mærke til det? (...) Ja, det kan du jo i virkeligheden ikke vide..

PÆD: Nej, det kan man jo i virkeligheden ikke se, når man ikke er der. Men jeg kan godt fornemme, at hvis de har opmærksomheden på, at man som voksen kigger på dem, så opfører de sig lidt pænere, end hvis de ikke har opmærksomheden på det. Fordi, de ved jo rigtig meget om, hvad vi gerne vil have – det kan være lidt svært nogle gange at honorere det.. Men de kender godt forventningerne. Men det tror jeg også har noget at gøre med, at deres virkelighed, den er jo ikke altid ligesom vores, og det er også derfor de reagerer anderledes og det synes jeg også at de skal have lov til. De skal også have lov til en gang imellem at løse deres konflikter selv, så længe der ikke er nogen der lider overlast, eller på den måde bliver kanøflet. Fordi det er noget af det som børn er rigtig rigtig dygtige til, det er at råbe op efter en voksen lige så snart at der er noget galt.

Her giver pædagogen i BH1 udtryk for, hvad han synes om udformningen og indretningen af børnehaven, som han beskriver som et sted, hvor det altid er muligt for børnene at være for sig selv. Derudover mener pædagogen, at det er vigtigt for børn ikke at være i de voksnes synsfelt, og han begrundet det med, at det er vigtigt, at de lærer at løse deres konflikter selv.

Samlet for pædagogerne i alle fire børnehaver er, at de udtaler, at det er vigtigt, at børnene ikke konstant overvåges af pædagoger. Det er med til, at de lærer at løse deres konflikter selv.

Derimod er der forskel på, hvordan hver af de interviewede pædagoger egentlig indretter og "former" rummene i børnehaven – eksempelvis ved at lade en dør stå åben eller ej – og desuden om de har mulighed for at

indrette/forme rum efter deres idéer og forestillinger – fx som pædagogen i BH4, der gerne ville indrette små intime rum, men ikke så muligheden for dette.

Fysisk udfoldelse

Samtlige pædagoger giver i interviewene udtryk for, at fysisk udfoldelse er vigtigt for børn. Som pædagogen i nedenstående citat fortæller, er fysisk udfoldelse forskellige steder i børnehaven også noget, som pædagogerne diskutere indbyrdes. I dette citat i forhold til, hvor børnene eksempelvis må løbe.

Pædagog i BH3 udtaler om gangen i børnehaven:

"Vi har diskuteret gangen rigtig rigtig meget. Fordi, det er jo unaturligt at sige til en treårig, at man ikke må løbe på gangen – fordi det gør børn. På den anden side skal vi jo være rigtig mange i institutionen på en gang. Så derfor prøver vi at appellere til dem – og måske trække dem ind på stuen – i hvert fald i nogle perioder på dagen, om morgenen når mange børn kommer i institutionen og om eftermiddagen når forældre henter. Der prøver vi at tømme gangen. Men det er svært – fordi det er naturligt for børnene at løbe. Så er det rigtig rigtig svært når gangen appellerer så meget til at løbe. De bruger også gangen til aktiviteter med bevægelse – og det er klart, så tager de biler med ud på gangen, så de kan køre langt. I en periode på dagen kan der godt være tre børn – men der kan ikke være ti. Så må vi regulere det og sige, okay – I er tre der leger denne her lidt vilde leg og om lidt er der nogle andre der kan komme ud på gangen og lege."

Pædagogen giver her udtryk for, at hun godt ved, at gangen lægger op til løb, og at det samtidig er et populært sted for flere af børnene at lege nogle mere fysisk aktive lege. Men på grund af, at der er så mange både andre børn og pædagoger, der bruger gangen, regulerer de, hvor mange børn der må være derude, og forsøger i visse perioder på dagen at holde børnene væk fra gangen.

I BH2 har de en stor tumble-/gymnastiksal på anden sal i institutionsbyggeriet. Dog har børnene ikke direkte adgang til tumble-/gymnastiksalen, men pædagogerne har mulighed for at bruge den sammen med en gruppe af børnene:

INT: Så kan jeg spørge mere ind til – i forhold til de udfoldelsesmuligheder – det at I har en tumble-/gymnastiksal. Hvor meget bruger I den og hvad gør den?

PÆD: Der er så to dele i den – og den ene er, at vi har jo i næsten et år haft ansat en afspændingspædagog til rytmikken. Og det var ensbetydende med at det var meget skemalagt, på den måde, at om mandagen så var det sælerne, om tirsdagen krabberne ['sælerne' og 'krabberne' er de to børnehaveafdelinger i institutionen]. Og derfor så blev den brugt på de tidspunkter – for det var der, at der var personaleressourcer til at bruge den. Og sådan er det i virkeligheden stadigvæk – om formiddagen så er der personale-ressourcer til den. (...)

Men det hænger også samtidig sammen med personale-ressourcerne i al almindelighed – om eftermiddagen skal der også afvikles pauser og folk går tidligt hjem og sådan noget. Så jeg tror ikke at det er fordi folk ikke ville udnytte den – fordi det ville være lækkert – specielt om vinteren måske...

Pædagogen giver her udtryk for, at børns og pædagogers brug af tumle-/gymnastiksalen begrænses af, at pædagogerne skal holde pauser, og at de derfor ikke er nok pædagoger til at skulle tage en gruppe af børn med op i tumle-/gymnastiksalen. (I et andet perspektiv kan man sige, at børns brug af tumle-/gymnastiksalen begrænses af, at de ikke selv har adgang til den, og af at den ligger perifert placeret i børnehavebyggeriet).

I modsætning til i BH3 må børnene i BH2 gerne løbe på gangen. På gangen i BH2 er der ikke nær så meget 'trafik', da gangen ikke fører andre steder hen end ned til stuen og ikke til flere stuer på én gang – der er færre, der skal bruge gangen i denne institution. Dette giver pædagogerne mulighed for at lade børnene løbe rundt, da det ikke forstyrrer andre.

Det er således ikke gangen i sig selv, der påvirker både adfærden og regler for adfærden på gangen, men det er de rumlige relationer, der har betydning for den pædagogiske praksis¹².

Næste interviewuddrag er om regler for adfærd og brug af rum i BH2:

INT: Så vil jeg spørge til reglerne omkring adfærd og regler for brug af rum. Så jeg vil høre om I har bestemte regler i bestemte rum.

PÆD: Ja, man må ikke løbe igennem dem.

INT: Det var én.

PÆD: Ja.

INT: Betyder det så at man ikke må løbe?

PÆD: Nej – man må godt løbe på gangen.

INT: Men ikke på stuen?

¹² Det viser sig dog i observationsstudiet, at reglen om løb og bevægelseslege på gangen i BH2 ikke altid er gældende, men at sådanne aktiviteter også kan blive sanktioneret som illegitimt af pædagogerne. (Mere om dette i analysedel 2).

PÆD: Somme tider så gør de det, men det forstyrrer rigtig meget. Så man kan sige, at du kan godt tillade som voksen, at der foregår en hvis løben. Men i det øjeblik du kan mærke, at nu begynder det at blive irriterende, så kan man godt som voksen nå et irritationsniveau før børnene og så stopper du det og siger 'gå ud på legepladsen eller gå ud på gangen og løb – puha, det er for meget nu'. Men en hvis grad af løben kan jo være okay i en bestemt leg.

(...)

INT: Men har I tænkt over, eller ligger der nogen tanker bag den regelsætning, i forhold til at de gerne må kravle op på kommoden..?

PÆD: Nej, ikke kommoden – på sofaen.

INT: Nåh – jeg har ellers set dem kravle op på kommoden.

PÆD: Hvilken kommode?

INT: Inde ved dukkekrogen.

PÆD: Nåh ja. Nej, fordi det kan man sige, at det er jo heller ikke farligt. Det kan jo være en del af legen, at man skal derop. Det er jo ikke altid som voksen at man kan gennemskue det. Jeg tror, at det har noget at gøre med, at så længe det ikke er farligt og så længe det ikke kan ødelægge nogen ting, at så kan børnene jo have deres egen grund til at gøre det. Og derhjemme ville jeg jo nok ikke have at mine børn kravlede op på kommoden eller

hoppede i sofaen, men de materialer i institutionen er jo bygget til det. Så hvis ikke det går i stykker og så længe det ikke er farligt og i øvrigt ikke forstyrrer andre, så er det vel o.k. at man ligesom udnytter sine kompetencer og bruger rummet til at udvikle den leg man har gang i.

(...)

Så jeg tror meget at vi gør det, at vi overvejer legen og overvejer enkelte potentielle ting – om det her kan være farligt, om det kan ødelægge noget og hvad det implicerer i forhold til de andre børn og hvad der ellers er gang i.

Så vi har ikke strikte regler – og det må du ikke – og det tror jeg at rigtig rigtig mange institutioner har, bare fordi at det må man ikke. Der tror jeg at vi hele tiden vurderer. Og det kan også sagtens være at nogle børn godt kan gøre det her og at andre børn ikke kan, fordi så bliver det for farligt.

Pædagogen fortæller her om den ikke-faste regelsætning i børnehaven omhandlende den måde, som børnene bruger og kravler og hopper på inventaret, og om reglen om, at man ikke må løbe på stuen. Pædagogerne giver børnene lov til at hoppe og kravle rundt, med en argumentation om, at børnene får udnyttet deres kompetencer. Dette giver en idé om, at pædagogen ser fysisk udfoldelse som et slags "fag", som børn skal have kompetencer inden for. Samtidig fortæller pædagogen, at hun giver børnene lov til at hoppe og kravle på inventaret, så længe det ikke er for farligt,

irriterende eller forstyrrer andre børn eller voksne/pædagoger. Dette ikke-faste regelsæt gør, at reglerne i et vist omfang afhænger af den enkelte pædagogs subjektive vurderinger (humør, irritationsniveau). Men der er stadig forskel på disse vurderinger børnehaverne imellem, hvilket gør, at der forekommer en stor variation i, hvad man må eller ikke må, og hvilken børnepraksis der således sanktioneres som henholdsvis legitim eller illegitim på forskellige steder og tidspunkter. (Alt dette behandles nærmere i analysedel 2).

Et lignende billede af regelsætning viser sig i følgende interviewuddrag, hvor pædagogen i BH4 fortæller om løb på gangen og kravlen rundt på inventaret:

INT: Det må de godt – de må godt løbe ude på gangen? Eller hvordan er jeres regler for det? Eller har I nogen regler?

PÆD: Det er sådan lidt afhængigt af hvem du spørger. Og det kommer også sådan lidt an på tidspunktet – for hvis der er mange små derude, så må de ikke. De må vel egentlig ikke – nej.

INT: Må de løbe inde på stuen?

PÆD: Ikke sådan decideret, hvor de løber frem og tilbage. Men hvis de skal fra den ene ende til den anden – ja – så siger jeg altså ikke noget. Det kan godt være at nogen af de andre gør.

INT: Det har jeg lagt mærke til – at der er forskel på hvor strikse I som pædagoger er i forhold til at håndhæve regler.

PÆD: Det tror jeg afhænger af ens egne personlige grænser som pædagog. Jeg stod faktisk og talte med en forælder om det den anden dag – fordi hendes søn kravlede rundt i lænestolene, oppe på toppen – og så siger jeg, at ja, jeg siger altså ikke noget, for hjemme hos os der kravler og hopper vi altså rundt i sofaen og kravler rundt og sådan noget – men jeg ved godt, at der er nogle andre som ikke vil have det. Så det er sådan lidt.. Men vi har faktisk ikke fået snakket om det..

(...)

PÆD: Der har jeg det sådan – at, det er jo ikke så langt at falde. Jeg kan bedre forstå det med vuggestuebørnene. Eller hvis der står et bord som de kan knalde hovedet ned i. For ellers kan de jo også kravle op ude på legestativet og falde ned og slå sig – altså – nogle gange så synes jeg at man skal passe på at man ikke pakker ungerne for meget ind. Så de selv lærer det.

Pædagogen i BH4 giver her udtryk for, at hun ikke siger noget til børnene, hvis de løber på gangen, men at det kommer an på, hvem og hvor mange børn der ellers opholder sig derude – det samme som pædagogen i BH3 sagde. Regler omkring fysisk udfoldelse afhænger altså af den enkelte

pædagog og vedkommendes subjektive grænser for, hvad barnet kan og skal foretage sig i børnehaven, ligesom i tilfældet ovenfor med pædagogen i BH2. Samtidig tager de med i betragtning, hvad tidspunkt det er på dagen, og om der befinder sig mange andre børn, personale eller forældre på gangen på samme tidspunkt, således at 'trafikken' på gangen er betydelig stor. Og i situationer, hvor børn kravler på inventaret, må de gerne dette, hvis det ikke er for farligt.

Pædagogen i BH4 fortæller i nedenstående uddrag fra interviewet om, at de har været nødt til at lave regler for brugen af fællesrummet, da der ellers bliver for meget kaos og uro. Børnenes adgang til rummet bliver derved begrænset til at skulle foregå sammen med en voksen/pædagog.

PÆD: Og hallen[fællesrummet] er blevet lavet til sådan en slags motorikrum. Nu har det ikke kørt sådan her i sommers. Men her i vinter havde vi det sådan, at to gange om ugen var der motorik, hvor vi lavede en motorikbane ude i hallen.

(...)

INT: Hvad var tanken bag den indretning? (Lavede barriere ud til hallen.)

PÆD: Det var at hallen ikke skulle være sådan et sted hvor man bare kunne gå ud og lege, det er sådan et sted man går ud når man er sammen med en voksen og man skal lave et eller andet. Så børnene ikke selv kan gå ud – kan man sige – men de kan godt bevæge sig rundt til alle stuerne. Og det fungerede faktisk rigtig godt.

INT: Hvordan godt?

PÆD: Jamen – før det blev lavet, så løb alle børnene jo derud i hallen, hvor de løb rundt – fordi det er jo bare sådan et stort rum.

INT: Så det er grunden til at I laver voksenstyrede aktiviteter ude i hallen?

PÆD: Ja.

INT: Hvad synes du om køkkenets placering i forhold til brugen af hallen?

PÆD: Det er meget forstyrrende. Det må både være meget larmende at være køkkenpersonale og så når de der maskiner er i gang – så larmer det også rigtig meget. Jeg synes i det hele taget at det er mærkeligt – den er kun ti år gammel denne her bygning – og jeg synes ikke at den er lavet særlig funktionelt.

Det vil sige, at den pædagogiske praksis og forestillingen om, at børn skal kunne udfolde sig fysisk, ikke har kunnet realiseres i fællesrummet i BH4, da placeringen af fællesrummet med de mange forskellige funktioner (køkken, hovedindgang, gennemgangslokale) skaber for meget trafik af både børn og pædagoger. Køkkenet giver også meget larm i fællesrummet, hvilket ikke er så hensigtsmæssigt – hverken for køkkenpersonale, børn eller

pædagoger. Samtidig har pædagoger reguleret børns adgang og brug af fællesrummet, da der ellers blev for meget uro og for mange børn på det samme sted. Denne ændring i børns adgang og brug af fællesrummet kan ses som et skifte i forhold til, hvordan barnekroppe skal være i fællesrummet – fra at udfolde sig på egen hånd til at blive styret og orkestreret af voksne til at lave bestemte kropsbevægelser.

Pædagog i BH1 om børnenes muligheder for at udfolde sig fysisk:

INT: Nu ved jeg godt hvad du har fortalt om indretningen – men nu spørger jeg alligevel – hvorfor har I valgt at have det rum (hopperummet)? Eller hvad er det gode ved det rum? Eller hvorfor har I bibeholdt det?

PÆD: Det gør, at vi har et sted hvor vi kan gå ud og råbe højt. Så jeg synes at det er rigtig vigtigt for de der drenge der skal kunne slå krokodiller ihjel – altså, på alle måder leve den der helterolle ud. På den måde så synes jeg, at det er rigtig godt at have det rum.

Det er jo også godt – fordi så kan man bede dem om at gå derind og være rigtig vilde.

(...)

Så det synes jeg er en rigtig god grund til det og så synes jeg at rummet ligger placeret rigtig godt i børnehaven.

INT: Hvorfor det?

PÆD: Jamen, det er det der med, at det er afsondret fra resten af børnehaven, så man kan råbe højt – det generer ikke andre i børnehaven at man råber rigtig højt dernede. Det synes jeg er super, at de har den mulighed.

(...)

INT: Synes du at det er naturligt for børn at løbe? Både store og små?

PÆD: Selvfølgelig – ja. Og med alle de problemer vi står med i dag – overvægt og dårlig mad – så mener jeg, at de skal bare røre sig – ja.

(...)

PÆD: Altså, jeg synes bestemt, at det vi kalder overhuset og underhuset inde i fællesrummet er rigtig godt – dem synes jeg er rigtig gode. Det har mange gode formål – både for de mindste, men også for de store, der også godt kan lide at lege der. Der foregår rigtig mange ting i derinde. Der er også noget helt fysisk for de mindste blebørn der er lidt gumpetunge – når de skal bevæge sig derop i overhuset, er det jo en kæmpe ting, og en stor sejr for dem, når de kan komme derop – og nogle simple, men rigtig gode øvelser for dem med deres kroppe.

Pædagogen nævner her, hvad han synes specielt godt om i indretningen og udformningen af børnehaven, hvor han vælger hopperummet og legehuset (overhuset og underhuset) inde i fællesrummet ud som værende specielt gode for børnenes – både de store og de små – og for deres kropsudfoldelse.

Konvergens eller konflikt mellem underliggende principper i rum og pædagogisk praksis

Denne analyse har haft fokus på ensartede træk eller mønstre mellem de forskellige børnehaver, men har dog samtidig haft en opmærksomhed på forskelle. Afsnittet her søger gennem en sammenligning af de fire børnehaver at fremskrive forskelle og ligheder. Dette gøres ved at se på, i hvilket omfang de fremanalyserede underliggende principper i rum (fra forrige analyseafsnit) og principperne for pædagogers (indretnings)praksis konvergerer eller er i konflikt med hinanden. Formålet er at undersøge, hvilke begrænsninger og muligheder rum sætter og giver for den pædagogiske praksis.

I sammenligningerne suppleres med empiriske eksempler fra observationsstudiet til enten at trække ligheder eller forskelle mellem børnehaverne frem, eller til at supplere med viden om indretningspraksissen, som ikke er kommet frem under interviews.

BH1 skiller sig ud fra resten af børnehaverne ved ikke at indrette efter 'rum i rummet'-princippet. I et perspektiv kan man sige, at det ikke er "nødvendigt" for pædagogerne i denne børnehave at skulle indrette små rum i rummet, da disse rum ligesom allerede er der i udformningen af børnehavebyggeriets labyrintiske rumopdeling.

I forhold til at se på, om pædagogernes principper for indretningen af rum på det bevidste plan er i konflikt eller konvergerer med de underliggende principper i rum, kan man sige, at for BH1's vedkommende konvergerer disse. Rumopdelingen i børnehaven giver mulighed for at indrette små lukkede rum til børnene. Samtidig giver formgivningen af det lidt større rum i børnehavebyggeriet, som pædagogerne har indrettet som et hopperum, pædagogen mulighed for at indrette et rum til børn, hvor de kan udfolde sig fysisk og bevæge deres kroppe. Det pædagogiske princip om, at børn skal kunne være for sig selv, understøttes også i udformningen af børnehaven, der giver mulighed for at indrette mange rum, der både er private og ligger placeret perifert i byggeriet.

Opdelingsprincippet i udformningen af byggeriet, så vi i tidligere afsnit ikke markerede sig i BH1, det vil sige, at der ikke er en klar opdeling efter

eksempelvis børneindikerede og voksen/pædagogindikerede rum og steder. Efter mine registreringer af rum, deres indretning og brugen af dem under observationsstudiet er det blevet tydeligere, hvilke rum der er henholdsvis børneindikerede og voksen/pædagogindikerede. Hvis man forsøger at adskille indretningen fra brugen af den, kan man af indretningen se, at det store bord, der er højt og placeret i bagenden af fællesrummet og tæt på køkkenet (der er et voksenindikeret rum), markerer, at her kan voksne sidde. Men bordets størrelse vidner om, at det ikke kun er tiltænkt pædagoger (de få) men også børn, da der er mulighed for, at mange kan sidde rundt om det. Men et rum, der mere tydeligt indikerer, at dette er et voksenrum, er rummet placeret ved garderoben, hvor et kontorbord og en tilhørende stol er placeret, sammen med et større (møde)bord. Dette indikerer klart, at det er et rum til den voksne pædagog, der kan sidde her og lave kontorarbejde. Men en omhyggelig observant bemærker, at der på skrivebordet er usandsynligt mange stempelmærker med børnehavens navn, adresse og telefonnummer. Dette er spor efter, at et barn (eller flere) har haft adgang til dette rum, hvilket faktisk også er tilfældet. I praksis får børnene lov til at bruge kontoret som et lege/opholdsrum.

Resten af børnehavens rum er indrettet og bruges af børnene (bortset fra voksentoiletet og køkkenet), og der er faktisk ikke et sted eller et rum, som børnene ikke må opholde sig i, også selv om det umiddelbart er markeret til at være et voksenrum som kontoret.

I BH4 er pædagogens meninger og idéer i forhold til indretning og brug af børnehavens rum derimod i konflikt med udformningen af børnehavebyggeriet. Eksemplet med de to piger (beskrevet ovenfor) i stuens dukkekrog viser meget godt hendes vurderinger af, at den nuværende (mulige) indretning hverken understøtter børnenes muligheder for at kunne trække sig tilbage i mere private og lukkede rum eller pædagogens egen mulighed for at indrette et sådant mere lukket og privat rum til børnene. På denne måde sætter den rumlige opdeling (det underliggende princip 'Overblik, overvågning, transparens og cirkulation) begrænsninger for pædagogens praksis.

Afgrænsningen af det sted hvor de to piger legede, bestod af et tøjstativ. Men pædagogen oplever at det ikke er "nok" afgrænsning til den slags rolleleg som pigerne leger. Og på denne måde skaber 'rum i rummet'-princippet ikke den intimitet og privathed som legen kræver. Dette sætter spørgsmålstejn ved, hvilke slags lege og aktiviteter dette 'rum i rummet'-princip er understøttende for.

I forhold til pædagogens princip om, at børn skal kunne udfolde sig fysisk, har pædagogerne forsøgt at bruge fællesrummet til at lave nogle voksenstyrede aktiviteter for børnene. Men fællesrummets placering ved hovedindgangen og med det åbne køkken ud til rummet sammen med de mange

døre fra kontor, personalerum og toiletter gør, at rummet hurtigt bliver et meget trafikeret sted og derfor er der mange forstyrrelser for børnene, der skal lave rytmik. Således sætter rummets mange relationer til andre rum begrænsninger for den pædagogiske praksis og princippet om, at børnene skal kunne udfolde sig fysisk i børnehaven.

Opdelingsprincippet i rum, her tænkes på opdelingen af børnene på to stuer, hvor der er nogle, der hører til på den ene og ikke på den anden stue, er et princip, som de i BH4 bryder med, da de har valgt at lave en stor børnegruppe i stedet for to mindre. Pædagogerne opholder sig primært på stuen tættest fællesrummet, mens den bagerste stue næsten udelukkende bliver brugt af børn. Dernæst holdes dørene mellem de to stuer altid lukket, hvilket er med til at skabe nogle mere lukkede og private rum til børnene på den bagerste stue (selvom der stadig er transparente vægge mellem dele af de to stuer, så det ikke er muligt at skabe helt lukkede rum). Ved at lukke dørene mellem de to stuer skabes der samtidig en afstand til den mere 'børnedominerede' stue. Man bliver nødt til at bevæge sig ud på gangen for at komme ned på den bagerste stue fra stuen, hvor pædagogerne primært opholder sig.

Samtidig gør det, at pædagogerne har valgt at holde døren mellem de to stuer lukket, at de bryder med det underliggende rumlige princip 'Overblik, overvågning, transparens og cirkulation'.

Opdelingen mellem voksen- og børneindikerede rum i udformningen af BH4 understøtter umiddelbart den pædagogiske indretningspraksis.

Pædagogerne har mere eller mindre bevidst indtaget og indrettet de voksenindikerede rum til henholdsvis kontor og personalerum, der ligger placeret på hver sin side af voksentoaletterne.

I BH3 (med et byggeri næsten identisk med BH4) er der en større børnehaveafdeling med i alt tre stuer, modsat BH4 med to stuer. I BH3 har de, modsat i BH4, indrettet efter det opdelingsprincip i rum, hvor hver stue tilhører en bestemt gruppe af børn. Ligeledes fordeler pædagogerne sig ud på stuerne og tilhører fast en bestemt stue. På denne måde understøtter opdelingsprincippet pædagogernes praksis.

Pædagogerne i BH3 har mere eller mindre bevidst indtaget og opdelt rummene i børnehaven i overensstemmelse med de børne- og voksenindikerede rum i udformningen af byggeriet. Således har de på samme måde som i BH4 indrettet kontor (tættest hovedindgangen) og et personale- rum på modsatte side af voksentoalettet i overensstemmelse med de børne- og voksenindikerede rum. Her understøtter det underliggende princip 'Voksenrum vs. børnerum' den pædagogiske praksis og princippet om, at der er steder og rum, hvor børn ikke har adgang, og steder og rum, hvor de har adgang, således at der er rum og steder, hvor børn henholdsvis hører og ikke hører til.

På samme måde som i BH4 understøttes princippet om, at børn skal kunne udfolde sig fysisk, ikke i BH3. Fællesrummet, der i rumanalysen umiddelbart lægger op til fysisk aktivitet og kropsudfoldelse, kan i praksis ikke fungere som et sådant rum, da rummets mange funktioner (køkken, gennemgangsrum, spiserum og opholdsrum) sætter begrænsninger for anvendelsesmulighederne. Pædagogen fortæller i lighed med pædagogen i BH4, at der er for meget trafik i rummet til, at man kan opholde sig der uforstyrret.

Det underliggende princip om cirkulation i rum (ved at have døre mellem alle stuer) understøtter pædagogens praksis i BH3, da hun derved kan få hjælp af pædagogerne på stuen ved siden af, hvis hun er den eneste pædagog på stuen, som hun fortæller i interviewet.

Pædagogen i BH3 nævner ikke transparens og åbenheden i udformningen af rummene i børnehaven som hverken understøttende eller begrænsende for sin praksis.

Pædagogen i BH2 lader døre stå åbent helt bevidst, så han/hun har mulighed for at holde øje med børnene i rummene ved siden af der, hvor hun/han opholder sig. Pædagogen vælger fx at lade døren stå åben fra midterstuen (midterstuen af de tre stuer en suite) ind til tegnerummet/stuen tv., for således at kunne overvåge børnene – enten visuelt eller auditivt.

Det underliggende princip om cirkulation i rum og (muligheden for at skabe) åbenhed mellem rummene kan således siges at understøtte pædagogens praksis om at skulle kunne holde øje.

På denne måde "former" pædagogen i BH2 rum efter det underliggende princip 'Overblik, overvågning, transparens og cirkulation' – og forstærker i en vis forstand princippet gennemslagskraft yderligere i indretningen af og "interageren" med rum. Således konvergerer pædagogens praksis med princippet om overblik og overvågning, selvom dette princip faktisk ikke er så markant for byggeriet.

Det underliggende opdelingsprincip i BH2 understøtter den pædagogiske praksis i børnehaven, da pædagogerne har valgt at inddele børn på de to stuer i børnehaveafdelingen i stueetagen.

På samme måde som i BH3 og BH4 har pædagogerne i BH2 mere eller mindre bevidst indtaget og opdelt rummene i børnehaven i overensstemmelse med det underliggende princip om 'Voksenrum vs. børnerum'. Dog er det ene rum her på gangen indrettet til børn, og under observationsstudiet brugte børn fra begge stuer rummet som et legerum. Således har pædagogerne brudt med det underliggende princip i rum 'Voksen- vs. børnerum', ved at indrette et voksenindikeret rum til børnerum.

Tumble-/gymnastiksalen i BH2 understøtter umiddelbart den pædagogiske overbevisning om, at børn skal kunne udfolde sig fysisk med kroppen, men som beskrevet sætter placeringen af rummet begrænsninger for brugen af salen. Kun pædagoger har adgang til salen, og børn har dermed ikke direkte adgang til den.

Konstruktion af underliggende principper i indretninger – pædagogers indretningspraktikker

I dette analyseafsnit fremanalyseres underliggende principper *bag* pædagogers indretning af rum, dvs. nogle principper, der har styret indretningen bag om pædagogers bevidste praksis og tanker omkring indretning.

Denne analytiske fremgangsmåde kan beskrives som en kategoriseringspraksis, hvor der anvendes teoretiske og analytiske greb i en diskussion af, hvordan rum og materialitet tildeles betydning gennem praksis og understøtter bestemte opfattelses- og vurderingsformer.

I dagligdagen vurderer og beskriver pædagoger børn og deres handlinger, og disse vurderinger og beskrivelser kommer til udtryk i pædagogers praktik, hvor de prioriterer eller handler i overensstemmelse med bestemte opfattelseskategorier.

Ovenfor, i afsnittet om de underliggende principper i rum, fremanalyserede jeg de bagvedliggende principper i rum i objektiveret form, og i denne analyse skubbes fokus fra principper i rum til de bagvedliggende praktikbundne principper (kategoriseringer og forskelsstrukturer).

Kategoriseringer eller kategoriseringspraktikker er, som beskrevet ovenfor, ikke kun udtryk for pædagogiske opfattelser og forståelser af børn og deres handlinger, men desuden for de forskelsstrukturer, som skaber det normale modsat det unormale barn. Det vil sige konstruktioner af, hvad der er et normalt og et ikke-normalt børnehavebarn, og som videre giver udtryk for et bestemt syn på børn og barndom.

Som i analyseafsnittet ovenfor vil denne analyse også have et sammenlignende niveau, hvor forskellene mellem børnehaverne forsøges fremdraget, trods de mønstre, der trækkes frem i analyserne.

Køn og alder som sociale kategoriseringer

I interviewene bruger pædagogerne børns køn og alder som en forklaring på, hvordan de har oplevet eller erfaret børn, og således som et underliggende princip for, hvordan de vurderer børns handlinger. På samme måde bruger de køn og alder til at forklare, hvordan og hvorfor de indretter fx en dukkekrog (til piger) og et sted, hvor drenge kan lege vildt, fx et puderum. Således fremstår køn og alder som nogle bagvedliggende principper, som pædagogers vurderinger af børn, og som nogle forskelsstrukturer, der siger noget om, hvor et barn, med en bestemt alder og et bestemt køn "bør" bruge og opholde sig i rum, og hvad de "bør" foretage sig på disse steder. Nedenstående er et eksempel på en 'kønnet' kategorisering af pædagog i BH3, der udtaler:

"Og man er rigtig meget inde om vinteren og så følte vi bare at drengene havde behov for et sted hvor de kunne hoppe og springe og kaste med puder. Så det tog udgangspunkt i det, hvor vi så sagde, så kan vi lave et lille værksted i grupperummet, hvor vi havde et bord og en reol med værkstedsting."

Dette viser, at pædagogen både har et syn på drenge som nogle, der leger vildt og har brug for at bevæge sig (modsat piger), og samtidig viser det, at pædagogen indretter bestemte rum og steder efter denne opfattelseskategori. Der er steder, der "tilhører" drenge, og der er steder, der "tilhører" piger, og således samtidig steder, hvor drenge og piger ikke hører til. Denne kønnede kategoriseringspraktik henter således sine ordningsprincipper i det fysiske rum. Det rum, der bliver lavet om til et 'drengerum', var tidligere et værksted, indrettet med materialer til at tegne, male, modellerer osv. og med et mindre højt rundt bord med plads til seks tilhørende skamler. Dette værksted er således indrettet til nogle mere stillesiddende fordybelsesaktiviteter – og her underforstået til piger. På denne måde bliver rum socialt kategoriseret som enten drenge- eller pigerum.

Ligeledes bruger pædagogen i BH1 kønnet som social kategorisering:

"Det gør, at vi har et sted hvor vi kan gå ud og råbe højt. Så jeg synes at det er rigtig vigtigt for de der drenge der skal kunne slå krokodiller ihjel – altså, på alle måder leve den der helterolle ud. På den måde så synes jeg, at det er rigtig godt at have det rum."

Her fortæller pædagogen om sin vurdering og opfattelse af hopperummet som et rum indrettet til børn og i denne sammenhæng tænker han umiddelbart, at rummet er et rum specielt indrettet til drenge. Dette er ligesom i ovenstående citat af pædagogen i BH3 et udtryk for et bestemt syn på drenge som nogle med behov for at lege vildt og udfolde sig fysisk, og således bliver denne kønnede kategoriseringspraksis medkonstituerende for en bestemt orden eller struktur, hvor bestemte børn hører til bestemte steder i børnehaven – og modsat ikke hører til andre steder og /eller i andre rum.

Pædagogen i BH2 taler her om bestemte legematerialer som "drengeting", og samtidig fortæller pædagogen, at det er de mindste drenge, der lege med bestemte materialer:

INT: Så der er også lidt forhandling mellem jer pædagoger om hvordan de små alkover skal indrettes?

PAED: Ja. Og diskussioner omkring det også. For jeg foreslog så, at man satte bondegården ind ved alrummet/midterrummet, for der står ligesom drengetingene – kan man kalde dem – altså bilerne og flexibanen og ridderne og hvad det alt sammen er, legoklodser og sådan noget. Det er lidt forkert at sige at det er drengeting, men mange af vores små drenge er dem der leger med bilerne og sådan noget. Og så forestillede jeg mig at man stillede bondegården...

Dette citat viser, hvordan pædagogen opfatter og vurderer bestemte lege-materialer som "tilhørende" et bestemt køn, nemlig drenge, og samtidig at det er de yngste af drengene i børnehaven, der leger med bestemte materialer. På denne måde er der både aldersbestemte og kønnede måder at være på som barn og aldersbestemte og kønnede legematerialer. Som ovenfor er denne kønnede og aldersbestemte kategoriseringspraksis med til at konstituere en bestemt orden eller struktur i børnehavens rum. Materialerne bliver dermed sociale markører for, hvilke børn – afhængigt af alder og køn – der skal opholde sig på bestemte steder og samtidig lege med bestemte slags legematerialer. På denne måde er detaljen (materialer) i indretningen med til at konstituere en bestemt struktur eller orden. I nedenstående citat har pædagogen i BH1 et mere kritisk blik på, hvordan han/hun synes, at børnehaver indrettes, mere generelt betragtet:

PÆD: (...) for det kan hurtigt blive sådan nogle perleværksteder der bliver det dominerende.

INT: Er det noget du har lagt mærke til i det hele taget?

PÆD: Ja. For det er meget piger der kan honorere de der krav om at sidde stille – også når de kommer i skole. Det er jo meget fordi det er kvindedomineret og det er piger jo bare bedre til end drenge. Og der er jo ikke noget galt i at piger er gode til det – det skal man ikke tage fra dem – men det der er ærgerligt og trist, det er jo hvis drengene kommer til at føle sig forkerte, fordi de er mere fysiske og ikke får lov til det. Eller at man som pædagog ser lidt ringe på det, for det kommer man nemt til.

Her giver pædagogen udtryk for, at han synes, at mange børnehaver er indrettet til piger, det vil sige, indrettet med små værksteder, hvor det er meningen, at man skal sidde stille og fordybe sig i en aktivitet. Denne kønnede kategoriseringspraksis kobler således piger med værkstedsindretninger og stilleaktiviteter (og drenge med det modsatte). Han forklarer, at dette til dels er tilfældet, fordi børnehaveverdenen eller -feltet er kvindedomineret (mange kvinder i pædagogprofessionen) og på denne måde indretter til deres eget køn (til piger og ikke til drenge).

Pædagogen siger, at det er trist, hvis (her) drengene (og måske også børn generelt) kommer til at føle sig forkerte, fordi de er mere fysisk aktive og ikke har mulighed for eller får lov til at udfolde sig fysisk. (Dette tages op i næste analysedel, hvor fokus er på børns sociale praktikker og strategier, og hvordan (og om) disse børn udstyret med forskellig habitus har mulighed for at positionere sig i børnehavefeltet).

I nedenstående citat fortæller pædagogen i BH3 om, hvordan hun placerer materialerne i værkstedet alt efter, hvor gamle børnene er, og derved bruger alder som social kategorisering:

"I genbrugsværkstedet kunne de selv gå ind og magte en limpistol. Men igen – alt efter alder. På vores værksted der vil saksene være nede (i børnehøjde) fordi de sagtens, eller næsten alle sammen kan klippe. Altså – de er så langt, at de ved at man klipper i papir. Men på stuen ved siden af, der vil de tage saksene lidt længere op (på reolen)."

Pædagogens kategoriseringspraksis er både en social kategorisering og hierarkisering af materialer, hvor adgangen til materialerne giver et billede af, hvem der har råderet over dem.¹³ De yngste børn har således ikke som de større børn adgang til eller råderet over hverken limpistol eller sakse, da pædagogen vurderer og opfatter barnet som "for lille" til at kunne bruge dem (korrekt). Alder og "hvad børn kan" hænger således sammen, så de større børn kan noget mere end de yngste børn. Fordelingen af materialer mellem de yngste og de ældste børn i institutionen (i denne situation handler det om værkstedsmaterialer) er ulige, da de ældste har mulighed for at erhverve sig materialerne, modsat de yngste, der på grund af den fysiske distance til genstandene, der er placeret højt oppe på en reol, derved ikke kan nå dem.

I BH3 markeres alder som social kategorisering også i de aldersopdelte stuer, hvor de 3-, 4-, og 5-årige er opdelt på hver sin stue og således tilhører et bestemt sted og ikke et andet sted – det er, hvad Bourdieu i nedenstående citat betegner som "kroppe bundet til et fast sted".

"Det reificerede (det vil sige det fysisk virkeliggjorte eller objektiverede) sociale rum fremtræder således som fordelingen i det fysiske rum af ulige former for goder og tjenester, og også af fysisk lokaliserede individer og grupper (i form af kroppe bundet til et fast sted) som er forsynet med større eller mindre chancer for at tilegne sig disse goder og tjenester (som en funktion af deres kapital og også af den fysiske distance de har til goderne, noget som igen hænger sammen med kapitalen). Det er i forholdet mellem fordelingen af aktører og fordelingen af goder i rummet at værdien af de ulige områder i det tingsliggjorte, sociale rum defineres." (Bourdieu 1996).

Hver stue er indrettet efter denne kategoriseringspraksis, således at de yngste ikke har adgang til bestemte materialer, mens de ældste har adgang til mange materialer (bortset fra de materialer, som er klassificeret som voksenmaterialer).

Både i BH1, BH2, BH3 og i lidt mindre grad i BH4 er materialer placeret

¹³ Dette aldershierarki i forskellig adgang og råderet over materialer pointerer også Gulløv og Højlund (2005).

hierarkisk efter alder som kategori. Der er genstande og materialer, der vurderes som passende eller ikke passende til henholdsvis yngre og ældre børn. Som eksemplet ovenfor viser, er eksempelvis sakse og limpistol placeret højt i rummet, således at adgangen og erhvervelsen af disse "goder" eller materialer kun tilkommer børn i en bestemt (størrelse) og alder. Alder og "hvad børn kan" hænger som beskrevet ovenfor sammen, således at de større børn kan noget mere end de yngste børn, hvilket også betyder, at pædagoger ikke forventer det samme af små og store børn. Dette kommer til udtryk i nedenstående citat, hvor pædagogen i BH1 udtaler sig om en dreng på 3 år:

"Når man kommer fra vuggestuen, så er det meget sådan, at man sidder og leger parallel leg. Men så når de har været her et stykke tid i børnehaven, så begynder legen at udvide sig til at være sammen med nogle andre. Men det kommer jo alt sammen.. Han er jo også lille. En ting er ens fysiske alder og en anden ting er hvor stor man er psykisk og han er ikke særlig stor."

Her vurderer pædagogen en drengs praksis om at kunne "give og tage" og det at udvide legen til at være en gruppeleg som legitim, og han begrundet eller legitimerer drengens praksis med hans alder – nemlig ud fra at han stadig er lille.

Men samtidig vurderer pædagogen alligevel drengen mere overordnet, hvor drengens adfærd illegitimeres som værende "ikke alderssvarende" – hans psykiske alder vurderes til at være mindre end hans biologiske alder. Derved bruger pædagogen den sociale kategorisering om alder til at vurdere drengen. Det at opfatte et barn som alderssvarende betyder på denne måde, at alder og forventet kunnen (sprogligt, fysisk og psykisk etc.) følges ad som en linearitet (Larsen 2010: 128). Denne linearitet er udtryk for en lineær

stadietænkning, fra Piaget, hvor barnet går igennem bestemte stadier i forskellige biologiske aldre (udbydes nedenfor hvor denne tænkning kobles til dominansen af det udviklingspsykologiske paradigme).

Men det, at pædagogen i citatet siger "at det kommer jo alt sammen", er udtryk for et andet syn på barnet der kontrasterer med den lineære tænkning. Af pædagogens udtalelse kan således fortolkes en dobbelthed eller et paradoks mellem at opfatte barnet og dets udvikling som lineær modsat 'frit udviklende'¹⁴.

Dog har jeg mest oplevet, at alder og stadietænkningen er en figur bag pædagogers vurderinger af børn og deres udvikling, som pædagogen udtrykker det i nedenstående citat om de store i børnehaven:

¹⁴ Dette udbydes i afsnittet 'Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende og 'overliggende' principper i pædagogers indretningspraksis'.

"De bliver – ligesom med deres psykiske udvikling – mere udadvendte. Verden begynder at interessere dem og hvad sker der og hvem er de og i gruppen – hvem er deres bedste ven. De gør sig nogle tanker, som ikke kun handler om dem selv. Jeg synes at de er gode til det der med – så går de lidt ned i vindfanget og så kunne de tænde noget musik der, gå ind i genbrugsrummet. De bruger tingene – også de der gange hvor de siger, der får man lidt fred fra de voksne. Der er de blevet så store så de magter det der med – nu lukker vi lige døren."

Her giver pædagogen udtryk for, hvordan hun vurderer og betragter de femårige børn som nogle, der kan (og må) være for sig selv. På denne måde bliver det at være for sig selv legitimeret med alder som kategoriseringsprincip bag vurderingen.

Samtidig kan børns handlinger anerkendes, selvom de ikke er legitime, som vi så i det første citat, hvor den lille dreng blev omtalt med "men han er jo så lille", hvilket betyder, at hans alder i sig selv legitimerer hans måde at være på. Modsat forstærkes illegitimiteten i en bestemt adfærd, hvis det er "en af de store", der handler illegitimt.

I pædagogers vurderinger af, om noget er for farligt, som fx i nedenstående citat, hvor pædagogen udtaler sig om, om børn kan og må kravle op i vindueskarmen, bliver alder på samme måde en underliggende kategori for, hvornår man skal bekymre sig:

"Der har jeg det sådan – at det er jo ikke så langt at falde[for børnehavebørn]. Jeg kan bedre forstå det med vuggestuebørnene."

Her vurderer pædagogen handlingen som "for farlig" for vuggestuebørn (de helt små), men at børnehavebørn sagtens kan udføre handlingen.

De sociale og kulturelle kategoriseringer er ikke lukkede kategoriseringer eller kategorier. Men som Bourdieu beskriver dem er de diskursive, institutionaliserede og internaliseret/inkorporeret i vores kroppe. Køn og alder er sociale og historiske konstruktioner, der afspejler en dominans og en forskelsstruktur, som er reel for dem, der inkluderes og ekskluderes af denne struktur (Larsen 2010: 147). (Disse inklusions- og eksklusionsmekanismer tages op i næste analysedel). Gulløv (1999: 56ff) nævner eksempelvis at den sociale kategori om alder har sine rødder i det udviklingspsykologiske paradigme, der har været det dominerende inden for barndomsforskning, og som historisk har været inspireret af evolutionære modeller om børns lineære udvikling (stadietænkning; biolog Piaget (1896-1980)). På denne måde kan man sige, at udviklingspsykologien virker ind på og dominerer pædagogens vurderinger af og derved også syn på barnet.

Børnerum til børn og pædagoger

I alle fire børnehaver er der en opdeling mellem rum til børn og rum til voksne/pædagoger. Voksenrummene udgøres i børnehavebyggerierne primært af mødelokaler, kontorer og andre personalefaciliteter – dog er BH1 en undtagelse, her bruges kontoret faktisk både af pædagoger og børn. Men selvom pædagoger indretter rummene til børn, skinner der dog i empirimaterialet et bagvedliggende princip igennem, som handler om, at pædagoger også indretter rummene efter, at de selv skal opholde sig i rummene og udføre deres pædagogiske praksis. Pædagoger tænker over, hvor de skal placere sig i rum, og prioriterer indretninger ud fra, at de både selv og også forældre skal opholde på stuen på bestemte tidspunkter af dagen.

I nedenstående citat fremkommer en pædagogs tvetydige forhold til indretning af børnehavens rum – om de skal indrettes efter børns eller voksnes behov. Pædagogen i BH2 gør sig overvejelser omkring sofaens placering på stuen:

"Det sted som sofaen står nu synes jeg faktisk er det værste sted overhovedet – men samtidig så er det der – når forældrene kommer om morgenen, så sidder de der og børnene kan følge med i hvad der ellers sker – og for dem – de lukker, de laver sig en lille boble i den sofa. Og som voksen – selv om du kun er én voksen på stuen, så kan du godt sidde i sofaen og læse for nogle børn og samtidig holde øje med hvad der sker i alle tre rum. Så i virkeligheden er sofaen faktisk rigtig god, men ud fra et sprogligt synspunkt rigtig dårlig."

Dette citat udtrykker pædagogens tvetydige holdning til, om hun skal indrette stuen efter de voksnes behov, mere end efter børnenes behov. Skal sofaen placeres perifert i et hjørne til højtlesning, som er afskærmet lidt fra resten af stuen, hvilket pædagogen implicit giver udtryk for er godt for børn og deres sproglige udvikling, eller skal sofaen placeres centralt på stuen, hvor forældre kan komme om morgenen og sidde, når de afleverer deres børn? Den centrale placering af sofaen understøtter også pædagogens mulighed for at kunne sidde i sofaen og samtidig kunne holde øje med børnenes aktiviteter på hele stuen. Det, som pædagogen prioriterer, er forældrenes og pædagogens egne muligheder for at sidde ned i sofaen om morgenen og pædagogens mulighed for at kunne holde øje med børn.

Samtidig siger pædagogen i BH3 lidt senere om indretningen af stuen:

PÆD: Men selvfølgelig – der er da en masse voksen-tanker i sådan et rum.

INT: Hvordan? Fordi det er jer der indretter det?

PÆD: Jamen, netop det der med lys.. Det er jo fysisk det der med rum i rummet, at vi deler det op.

INT: Så det er jer der finder ud af hvilke steder og rum der skal være og hvor reolen skal stå?

PÆD: Ja.. Altså, det kan godt laves om hvis de bygger et eller andet..

I vores snak om børns forhold til rummene og indretningen af dem, hvor jeg blandt andet spørger til, om de nogensinde har ladet børnene indrette stuerne – hvilket de ikke har – fortæller pædagogen, at der er en masse voksentanker i indretningen. Pædagogen udtrykker her, at det primært er pædagogerne og deres forestillinger og tanker, der er de dominerende i den måde, stuen og dens rum er indrettet på.

Pædagogen i BH4 reflekterer i nedenstående uddrag fra interviewet over indretningen af børnehavens rum:

PÆD: Det er tit sådan for pigerne, at de sætter sig ned og så laver nogle ting sammen – hvorimod drengenes lege foregår både på det ene sted og så på det andet sted og så skal de rundt omkring de steder – det synes jeg at jeg oplever.

Og det er jo det der er med danske daginstitutioner – med lydniveau og sådan – det er lidt synd ikke – for så får de at vide, at nu skal I være stille og I skal sætte jer derhen, eller..

INT: Ja – det har der været snak om – at der er for meget støj i daginstitutioner.

PÆD: Ja. Og de er indrettet til stillelege. Ja. Og det er jo faktisk lidt strengt for det er de voksnes behov og ikke børnenes..

(Vi griner begge af dette og er bagefter tavse.)

INT: Men jeg kan godt forstå det fra pædagogernes side – hvis man som pædagog skal kunne holde ud at være på arbejde.

PÆD: Ja – man kan blive rigtig træt i hovedet.

Pædagogens perspektiv på børnehavens indretning er her kritisk, da hun fortæller, at det er de voksnes behov, der prioriteres højest i indretningen, og at børnenes behov for kropslig udfoldelse ikke tilgodeses.

Pædagogen i BH1 fortæller om, hvordan de først og fremmest tænker på børnenes behov og sekundært på voksnes/pædagogers behov. Kontoret fungerer i dagligdagen både som pædagogernes kontor og møderum og som børnenes danse- og spille spil-rum.

INT: Hvordan gør I når det nu egentlig er et voksenrum og I skal bruge det?

PÆD: Jamen, vi har også nogle problemer med skrivebordet, for det siger vi er vores. Men nogle gange kommer vi ind og så er det helt overstemplet – det kan man også se på bordpladen. Og på den anden side, så synes jeg også at det ville være uretfærdigt at så meget af børnehaven, som det her kontor, skulle være børnefrit. Men nogle gange beder vi dem også om at gå ud – hvis man har en telefonsamtale – for børn har det jo svært med at tie stille. Hvis vi beder dem om at gå ud, så er der heller ikke nogen af børnene der synes at det er et problem. Det kan de godt forstå.

Her tages der meget udgangspunkt i børnenes behov, og børnene har adgang til et ekstra legerum på kontoret. Pædagogen synes ikke, at det er retfærdigt, at børnene skal ekskluderes fra de voksnes/pædagogernes kontor, når de sagtens kan finde ud af at være derinde selv. I starten af interviewet udtaler pædagogen også, at de i deres pædagogik lægger vægt på, at børnene får et tilhørsforhold til børnehaven, og at de gerne vil have børnene til at føle, at det er deres børnehave.

Pædagogens placering i rum som social positionering

I de to tidligere analyseafsnit har jeg berørt princippet om panoptikon og overvågning. I dette afsnit vil jeg se på, "hvor meget" det underliggende princip om overvågning materialiserer sig i børnehaverne og i pædagogernes praksis. Her har jeg blandt andet fokus på pædagogens placering af sig selv i rum, og hvilken forskel det gør for overvågningsprincippets "gennemslagskraft".

Modsat panoptikonmodellen overvåger pædagogen ikke konstant børnene fra en højt placeret udsigtspost, hvor ingen kan se ind. Men derimod er pædagogen placeret eller placerer sig i et rum hvor andre kan se ham/hende og hvor vedkommende har mulighed for at overvåge og have overblik over mange af børnene.

Pædagogen bliver i dette perspektiv blot ved sin tilstedeværelse i bestemte rum – i panoptiske omgivelser – tillagt en bestemt position i relation til børnene som en iagttager eller overvåger. Men jeg har dog observeret og erfaret, at det ikke er tilfældigt, hvor pædagogen placerer sig. Pædagoger kan både placere sig helt bevidst centralt på stuen eller kan placere sig mere perifert i rum. Derfor er et centralt fokus i dette analyseafsnit, hvordan rum (af både panoptisk og ikke-panoptisk art) indarbejdes eller inkorporeres i pædagogens kroppe.

For at afkorte dette analyseafsnit vælger jeg hovedsageligt at fokusere

på to af børnehaverne (BH1 og BH2), som i materialet fremstår som eksemplariske cases.

Som jeg var inde på ovenfor, er BH1's rumlige udformning labyrintisk. Gangarealerne mellem rummene fungerer som en fysisk distancering mellem børnene og pædagogerne i børnehaven. Gangene gør rummene mere private for børnene og afsondrer dem fra andre børn og fra pædagogerne, der kun sjældent bevæger sig ind i disse rum.

Pædagogerne opholder sig primært et perifert sted i børnehaven, nemlig i fællesrummet i den modsatte ende af gangarealet, der fører ud til de mere børnedominerede rum i børnehaven. Anderledes er det i BH2, hvor rummene ligger tæt op ad hinanden, hvilket mindsker afstanden mellem de børn og pædagoger, der opholder sig i de forskellige rum. Den fysisk meget korte distance, der afgrænser børn og pædagoger i BH2, gør, at rummene bliver mindre private, og det er nemmere for pædagoger at følge med i, hvad børnene foretager sig, ligesom det er nemt for børnene at følge med i hinandens aktiviteter og lege. Børnene og pædagogerne behøver ikke at bevæge sig særlig meget for at både se og høre, hvad der foregår andre steder på stuen.

Pædagogerne opholder sig primært ved bordet i midterrummet, hvilket er en central placering i rummet/på stuen.

BH2 består, som beskrevet ovenfor, af tre regulære større rum/stuer en suite. I to af disse stuer er der indrettet efter 'rum i rummet'-princippet, hvilket betyder, at rum og steder er mindre fysisk markeret og afgrænset og derfor er mere åbne. Der er ikke en central udkigspost, pædagogerne primært

indtager, men de vælger at opholde sig centralt på den midterste af de tre stuer en suite og at holde dørene åbne mellem rummene/stuerne.

Om sin centrale placering på stuen og om at holde dørene åbne fortæller pædagogen følgende:

"Man kunne godt forestille sig at man kunne blænde nogle af dørene måske – men igen – det er indgang til forskellige rum – og der skal være et toilet også så... Så der er ikke nogen af dørene som man som sådan kan undvære, for det ville være dumt at blænde den dør derind til tegnerummet – hvis man skulle ud på gangen for at komme derind – for så kunne man ikke som pædagog holde øje. Rent faktisk kan du jo nu sidde inde i sofaen eller sidde inde ved bordet i midterstuen og spise frugt, samtidig med at du har øje på alle rummene, fordi du enten kan se ind i rummene eller kan høre ind i rummene."

Det vil sige, at pædagogen prioriterer at kunne enten høre eller holde øje med børnene. Det auditive overvågningsprincip effektueres således af de

'tætte' rum i børnehaven og det, at pædagogen lader døre stå åbne mellem rum.

Børnene har dermed kun i en meget begrænset udstrækning mulighed for at være for sig selv og undgå pædagogernes konstante overvågning. Pædagogens praksis er her afgørende for, at det både auditive og visuelle panoptiske princip slår igennem på stuen – for en anden perifer placering på stuen sammen med en ændring af de åbne døre til lukkede døre ville kunne skabe mere lukkede rum og begrænset overvågning af børnene. Det er på denne måde ikke byggeriets udformning (som for BH3 og BH4's vedkommende, hvor der er mange transparente vægge og åbne rum), der har gennemslagskraft i forhold til det panoptiske princip, men derimod er det pædagogens placering i rum, der er afgørende for princippet gennemslagskraft. I dette lys inkorporeres det underliggende princip om 'Overblik, overvågning, transparens og cirkulation' i pædagogens krop/habitus.

I modsætning til panoptikon er der i BH1 ikke en central udkikspost, hvor det er muligt for en uagttagelig iagttager at overvåge mange. Iagttageren – i dette tilfælde pædagogen eller pædagogerne – har ikke mulighed for at opholde sig centralt i byggeriet og samtidig overvåge samtlige børn. Men som netop beskrevet vælger pædagoger at opholde sig på et perifert sted i børnehaven.

Pædagogens perifere placering betyder, at den disciplinerende mekanisme, der angår den disciplineredes – det vil sige børnehavens barnets – inkorporering af den disciplinerende overvågning, hvilket bevirker, at barnet konstant må overvåge eller vogte på sig selv og udvise selvdisciplin, materialiserer sig ikke i BH1. Barnet har i stor udstrækning mulighed for at vide, om det overvåges eller ej, da mange af rummene (bortset fra fællesrummet) er regulære rum og således hverken er åbne "rum i rummet" eller rum med transparente vægge.

Selvfølgelig har pædagogerne mulighed for at bevæge sig rundt i børnehavens andre rum – hvilket de i praksis også gør – og ikke kun i fællesrummet. Men når børnene har lukket døren ind til et af deres legerum – enten i puderummet, halvkælderen eller kontoret (plantegning) – banker pædagogen på døren, inden han/hun åbner den, og således er barnet vidende om, hvornår pædagogen er til stede, og ved, at det ikke uden varsel kan blive overvåget af en pædagog.

Overvågningen og disciplineringen er derved hverken materialiseret i BH1's (labyrintiske) rumlige udformning eller i den pædagogiske praksis – pædagogerne opholder sig primært perifert i byggeriet og banker på døren, når de vil se, hvad børnene foretager sig.

Den rumlige udformning organiserer således ikke en bestemt relation

mellem barn og pædagog, som indebærer, at pædagogen tillægges en konstant iagttagende og kontrollerende position og barnet en kontrolleret og disciplineret position. I et Bourdieusk perspektiv kan man sige, at den sociale relation mellem barnet som den dominerede og pædagogen som den dominerende i mindre grad findes i objektiveret form i den rumlige orden.

Underliggende principper bag pædagogers indretningspraksis som sociale og kulturelle kategoriseringer

Ovenstående analyser af indretningspraktikker har vist, at underliggende principper går igen i de fire børnehavebyggerier. Samtidig viste det sig, at specielt BH1 skiller sig ud fra de tre andre børnehaver, i og med at principperne ikke i samme grad markerede sig i pædagogernes praktikker. På baggrund af de fremanalyserede underliggende principper i pædagogers indretningspraksis (også kaldet pædagogers indretningspraktikker), vil principperne nu ordnes og konstrueres som sociale og kulturelle kategorier. De underliggende principper udtrykker sociale kategorier om barnet. Det handler som beskrevet i analysen om de sociale kategorier om køn og alder. Nu vil det forsøges at koble kulturelle kategoriseringer, steder og ting/materialer til de sociale kategorier om alder og køn. De kulturelle og sociale kategoriseringer er repræsentanter for, hvordan den dominerende tænkning og praktik inden for pædagogfaget omkring børn fungerer som en måde at indrette rum på i børnehavebyggerier.

I forhold til kategorien køn fremkommer der i analysen et meget stereotyp billede, af hvilke kulturelle kategoriseringer, (kulturelle) steder og (kulturelle) ting og materialer der hæftes på barnet set på som en kønnet kategori. Dette betyder dog ikke, at piger og drenge ikke kan være på andre måder end de fremstilles her, men kategoriseringerne repræsenterer pædagogernes måder at tænke om og vurdere børn i forhold til en underliggende kønnet kategori.

De kulturelle kategoriseringer for drenge handler om, at de er mere fysisk aktive end piger, og at de sjældent sidder ned. De kan lide at lege vilde lege, hvor de spiller helte, og hvor de råber højt. Disse forhold gør, at pædagoger vurderer drenge som mindre skoleparate, fordi der i skolen stilles krav om, at man skal kunne sidde roligt ned. De ting og materialer, som typisk kobles til drenge, er biler, flexibaner, konstruktionsklodser og riddere. De steder, som derfor kategoriseres som 'drengesteder', er konstruktionshjørner/steder, gangen og hoppe-/puderum.

I modsætning hertil hæftes der på kategorien pige kulturelle kategoriseringer om ikke at være så fysisk aktiv, men at sidde mere roligt ned og være mere

stille end drenge. Piger sidder i højere grad ned og tegner eller laver andre former for stillesiddende aktiviteter, hvilket gør, at de samtidig vurderes som værende mere skoleparate end drenge. De materialer og ting, der hæftes på kategorien pige, er tusser, papir, perler og bøger, og steder, der er specielt pigede, er dukkekrogen, værkstedet og danserummet.

Til kategorien alder hæftes også kulturelle kategoriseringer, og i empiri-materialet fremkom der i mindre grad (kulturelle) steder og materialer, der kunne hæftes på børn med en bestemt alder. Alder deles af pædagoger typisk op mellem store og små (og mellemstore). Her vil jeg kun hæfte mig ved kategorierne 'stor' og 'lille'. Det viste sig i analysen, at 'de store' har adgang til flere materialer og ting som eksempelvis en limpistol og en saks, mens der på de små børn hæftes modellervoks og farver. De store skal kunne mere end de små, og i dette perspektiv kræves der mere af store end af små børn, hvilket også handler om at overholde reglerne i børnehaven. Samtidig leger de små mest alene og parallelleg, modsat de store, der leger 'rigtige' lege sammen med andre børn. De store børn kan finde ud af at være for sig selv, mens de små ofte er mere sammen med de voksne og har brug for mere voksenkontakt.¹⁵ I dette lys er det mere legitimt for små børn at være meget i voksenkontakt, set i forhold til store børn. På denne måde fremkommer der differentieringer og hierarkiseringer mellem børn, steder og genstande, som er med til at fastholde en bestemt orden i forhold til at vurdere børn. Og på samme måde forskelssættes børn, der ikke umiddelbart strukturerer deres praktikker i overensstemmelse med denne orden.

Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende og 'over-liggende' principper i pædagogisk indretningspraksis

På baggrund af de ovenstående analyser vil jeg i dette afsnit forsøge at konstruere de forskelsstrukturer og fordelingslogikker, som de frem-analyserede underliggende og 'overliggende' principper i den pædagogiske praksis også er udtryk for. Forskelsstrukturene konstrueres altså på baggrund af principper for¹⁶ og bag¹⁷ pædagogers indretninger af rum, det

¹⁵ Disse sociale og kulturelle kategoriseringer er baggrund for konstruktion af kapitalformerne køns- og alderskapital i analysedel 2.

¹⁶ Den mere bevidste indretningspraksis og kaldes derfor 'overliggende'.

¹⁷ Den før-bevidste indretningspraksis og kaldes derfor underliggende.

vil sige, på baggrund af pædagogers indretningspraksis og -praktikker.

Problemet med at konstruere et mønster i både principper og forskelsstrukturer er, at der tegner sig et mere ensartet mønster, end hvad der egentlig er formålet med konstruktionen (Larsen 2010: 181). Derfor har jeg løbende i analysen forsøgt at trække det sammenlignende element ind mellem de fire børnehaver med hver deres empiriproduktioner. Det mønster, som jeg på den baggrund konstruerer, rummer mange variationer og forskelle, hvilket betyder, at de konstruktioner, der fremstilles her, blot er få blandt mange. Forskelsstrukturerne skal ses som dominerende mønstre, der træder frem i alle fire empiriske materialer, men på forskellig vis. Dette betyder også, at doxa ikke er ensretninger, selvom det fremtræder, som om det var. På en måde kan man sige, at konstruktionerne forsøges kvalificeret ved også at tillægge forskellene opmærksomhed og betydning i fremstillingen.

Endnu en gang¹⁸ vil jeg forsøge at fremskrive forskelsstrukturer på baggrund af ovenstående analyser med fare for en overfortolkning. Her vil hovedsageligt fokuseres på de sociale kategorier barnet, dets køn og dets alder. Forskelsstrukturer, der kan konstrueres på baggrund af princippet om "rum i rummet", består af kategoriseringsformer, som anser barnet som et socialt væsen, der skal være sammen med andre børn i små grupper¹⁹. I denne sammenhæng definerer små rum i rummet samværsformer blandt børnene, der lægger op til, at barnet er sammen med ét andet eller flere andre børn. På denne måde anerkendes samværsformer i grupper, og samtidig anerkendes i mindre grad, at et barn leger for sig selv.

Det blev også tydeligt, at en indretning i små rum i rummet, som eksempelvis kan udgøres af et bord med tilhørende stole, indeholder princippet om at holde kroppen i ro. Rummets strukturer, som udgøres af de små rum i rummet, som kan udgøres af et lille tæppe eller en sofa, er alle med til at fastholde princippet om at holde kroppen i ro og samtidig være stille i gang med en aktivitet²⁰. På denne baggrund kan der konstrueres forskelsstrukturer, hvor det anerkendes, at barnet holder kroppen i ro og samtidig er stille i gang med en aktivitet²¹, og modsat anerkendes barnet, der opholder sig i det lille rum i rummet uden at være i gang med en stilleaktivitet, ikke.

¹⁸ 'Endnu en gang', fordi der anvendes samme analysemåde i afsnittet 'Konstruktion af forskelsstrukturer på baggrund af underliggende principper i rum' ovenfor.

¹⁹ Øland (2011) nævner i denne sammenhæng John Deweys pragmatiske menneskesyn/barnesyn, som man kan sige, at dette syn på barnet trækker på: at barnet gennem sin praksis skal lære at blive en del af og bidrage til fællesskabet.

²⁰ Palludan (2005) gør lignende fund i sin afhandling.

²¹ Pædagogers anerkendelse af det, at et barn er aktivt i gang, er registreret under observationsstudiet.

Ligeså anerkendes det larmende eller det kropsligt udfoldende barn ikke i denne rumlige orden som 'rum i rummet'-princippet konstituerer.

Forskelsstrukturer i princippet for pædagogers praksis "at kunne holde øje" og det underliggende princip "pædagogens placering i rum som social positionering" består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et udisciplineret væsen, der skal opdrages og disciplineres ind i en bestemt orden. I dette perspektiv kan barnet opfattes som en "vild", der skal tæmmes ved overvågning og ved løbende at korrigeres sin adfærd og sin krop (se evt. kommende notehenvielse). Dette princip så vi i funktion i specielt i BH2, BH3 og BH4 (i BH4 var pædagogens overbevisning dog i konflikt med dette 'panoptiske' ordningsprincip). I BH1 var dette princip ikke i funktion, hvilket kan ses som en modsat opfattelse af barnet som et væsen, der skal udfolde sin "naturlighed", og hvis uspolerede kreativitet ikke skal hæmmes af voksne.²²

Som det blev beskrevet tidligere, fremstår der i forhold til dette princip et pædagogisk dilemma, i og med at der optræder tvetydigheder omkring pædagogens syn på barnet, hvor barnet på den ene side skal kunne udfolde sig frit og "naturligt" (jf. note x), og på den anden side ses som en vild, der skal opdrages og kultiveres til at blive et ordentligt børnehavebarn – en proces, i hvilken pædagogen ses som nødvendig.

Forskelsstrukturer i "fysisk udfoldelse" består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et væsen, der har brug for at udfolde sig i fysisk aktivitet. Barnet har brug for at røre sig og opøve motoriske færdigheder med sin krop. Det kropsligt aktive barn anses i denne sammenhæng (og i særdeleshed koblet til et bestemt sted eller rum, hvilket tages op i analysedel 2) som legitimt, og det er barnets aktive og sunde krop, der anerkendes, modsat den ikke-aktive og usunde/dovne krop. Denne struktur er dominerende i alle fire børnehaver, men der er dog forskel på, hvorvidt denne struktur reproduceres gennem pædagogers praktikker, hvilket vil blive beskrevet i næste afsnit (delkonklusionen).

I princippet om 'børnerum til børn og pædagoger' består forskelsstrukturerne af kategoriseringsformer, der handler om, at barnet er et 'fællesskabsvæsen' og af den grund skal kunne være sammen med både andre børn og pædagoger i dagligdagen (og hele dagen), modsat voksne, der har mulighed for at trække sig tilbage til mere private rum og være mere for sig selv.

²² Tidligere blev der refereret til Kampmann (1994) ift. dette historisk set dominerende barnesyn, men også Øland (2011) nævner en dominerende menneske-/barneopfattelse i skolepædagogikken, der betoner barnet som en universel 'natur', der har sin egen udviklingshorisont, og som hverken kan eller skal forceres. Her refererer Øland til Jacques Rousseau, hvor barnet, også beskrevet i Wall (2008), er repræsentant for menneskeheden ontologiske godhed og moralske visdom. Øland henfører dette barnesyn til et humanistisk syn på barnet (og mennesket), der står i kontrast til kapitalismens produktions- og nyttetænkning. På baggrund af denne analyse kan der i princippet om "at holde øje" og "pædagogens placering som social positionering" fremskrives en opfattelse af barnet som en vild, der skal civiliseres og disciplineres (Wall (2008) der refererer til Kants pædagogik).

Derved anerkendes det sociale og åbne barn, modsat det "asociale" og private barn. Som vi så i analyserne, skiller BH1 sig ud ved at have mere lukkede og private rum til børnene i børnehaven, hvilket er udtryk for, at det "asociale" og private barn i højere grad anerkendes og er en legitim børnepraksis.

Hierarkiet mellem voksen og barn markeres på forskellige måder i de forskellige børnehaver – både i rum, materialer og møbler. Forskelsstrukturene viser sig i alle fire børnehaver i placeringen af materialer og genstande i rum, hvor de voksne kan nå alle materialer. Det, der er højest placeret, er kun for de voksne. Denne forskelsstruktur dominerede i feltet i BH2, BH3 og BH4 og mindre i BH1, hvor børnene eksempelvis har adgang til kontoret og derved til et stempel, der ellers kan kategoriseres som en voksengenstand.

Voksne har i alle børnehaverne adgang til samtlige af børnehavens rum, hvilket tydeliggør, at børnehaven er pædagogens arbejdsplads. Men denne adgang og råderet over rum demonstrerer også et magtforhold, som betyder, at der er forskel på råderet og adgang, alt efter om man er voksen eller barn.

En anden markering af en forskelsstruktur er eksemplet med børnestolen og voksenstolen, hvor voksenstolen ofte har hjul og er polstret, mens barnestolen ikke er polstret men i træ²³. Her markerer forskellen i stolene samt råderetten over dem denne forskelsstruktur.

I princippet om "køn og alder som sociale kategoriseringer" markeres forskelsstrukturene i placering af materialer og genstande, ligesom det princip, der sås i funktion mellem voksne/pædagoger og børn. Her handler det blot om klassificeringer af materialer i forhold til børns alder (stor vs. lille). De materialer og genstande, der er placeret højt oppe på reolen (eksempelvis limpistol, sakse og de sværeste puslespil) tiltænkes derved store børn, mens de materialer, som det forventes, at et lille barn kan håndtere, er placeret lavt. Dette symboliserer også magt mellem de små og de store børn. De store kan nå alle materialerne, mens de små børn ikke kan. Derved bliver klassificeringen af alder og evne et spørgsmål om højde.

Materialiteten er derved ordnet efter dette aldersprincip og illustrerer samtidig den forventede sammenhæng mellem alder, intellekt og kognitiv formåen (som eksempelvis puslespils sværhedsgrad). Samtidig understreger det en lineær tankefigur, som tidligere blev beskrevet som en lineær stadie-tænkning. Det er således ikke kun et spørgsmål om alder, men en forestilling om en lineær udvikling, som skaber et sammenhængende forløb hvor alder og sværhedsgrad hænger sammen.²⁴

²³ Palludan (2005), Larsen (2010) og Gulløv og Højlund (2005) har peget på samme forhold.

²⁴ Dette har Larsen (2010: 128) skrevet mere om.

I forhold til kategoriseringer om køn kan der konstrueres forskelsstrukturer, hvor drenge er nogle, der leger vildt og har brug for at bevæge sig (modsat piger), og samtidig viser det, at pædagogen indretter bestemte rum og steder i relation til en kønnet kategori. Samtidig viser forskelsstrukturerne i princippet 'Køn og alder som sociale kategoriseringer', at der er steder, der "tilhører" drenge, og steder, der "tilhører" piger, og således samtidig steder, hvor drenge og piger ikke hører til. Forskelsstrukturerne omkring køn og alder var mere eller mindre dominerende i alle fire børnehaver.

Delkonklusion: Forskelsstrukturer i relationen mellem arkitekters og pædagogers praktikker

05

Efter at have konstrueret forskelsstrukturer på baggrund af de underliggende principper i rum og de underliggende og overliggende principper i og for pædagogisk praksis, er det nu tydeligt, at der forekommer homologe relationer mellem 'opdelingsprincippet' og 'rum i rummet'-princippet. Ligeledes mellem principperne 'overblik, overvågning, transparens og cirkulation', 'at kunne holde øje' og 'pædagogens placering i rum som social positionering'. Ligeledes "kropslig udfoldelse" og "fysisk udfoldelse" samt "voksenrum vs. børnerum" og "børnerum til børn og voksne". Således forekommer der homologe relationer mellem arkitekt- og pædagogfaget, da de samme underliggende principper (og forskelsstrukturer) ses i funktion i begge domæner.

Men det, som nu skal undersøges, er, om forskelsstrukturerne i rum, som de underliggende principper i rum også er udtryk for, kan siges at blive reproduceret gennem pædagogens (habitus) og praktikker, ved enten at reproducere, modificere eller transformere dem. Sagt anderledes, ses der på den måde, hvorpå pædagogen implicit²⁵ forholder sig til underliggende principper og forskelsstrukturer i rum ved gennem en internaliserings- og eksternaliseringsproces (habitusmekanismen) gennem kroppen enten at reproducere, modificere eller transformere forskelsstrukturer i rum. På denne måde er pædagogens praktikker medbestemmende for forskelsstrukturer i rums "gennemslagskraft" (eller materialisering) i pædagogikken. Dette vil nu undersøges for hver børnehave.

Analyserne viser således, hvorledes fordelingsstrukturer konstitueres af og reproduceres, modificeres eller transformeres gennem den måde, som rum og materialitet indrettes og anvendes på. Der skabes i materialiteten en orden eller et mønster for pædagogens handlinger, som således kan give muligheder, men også sætte begrænsninger for dette perspektiv på en mere implicit og før-bevidst måde.

Som det viste sig undervejs i analyserne, skiller BH1 sig ud fra de tre andre børnehaver, da det ikke var de samme underliggende principper, der slog igennem i byggeriet, og heller ikke de samme principper, der materialiserede sig i pædagogens indretningspraktikker. Det underliggende princip om 'Overblik, overvågning, transparens og cirkulation' i rum aftegnede sig ikke i BH1, og princippet sås heller ikke i funktion i pædagogens habitus, dvs. i pædagogens indretningspraktik – her tænkes også på måden, hvorpå pædagogen placerer sig perifert i byggeriet. Forskelsstrukturerne i BH1 består derfor af kategoriseringsformer/praktikker, der anerkender barnet som et "asocialt" og privat barn og som et væsen,

²⁵ Pædagogen kan også forholde sig mere eksplicit til disse strukturer, hvilket blev behandlet i afsnittet 'Konvergens eller konflikt mellem underliggende principper i rum og pædagogisk praksis'.

der har brug for at være for sig selv, modsat et væsen, der har brug for at være sammen med andre børn (og voksne).

Derved reproduceres et syn på barnet som naturligt og som havende sin egen udviklingshorisont, som hverken kan eller skal forceres af pædagogen og dennes tilstedeværelse (Øland 2011).

Forskelsstrukturer i det underliggende princip 'kropslig udfoldelse' består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes og anerkendes som et væsen, der har brug for fysisk udfoldelse med kroppen, modsat den ikke-anerkendte usunde/dovne barnekrop. Denne forskelsstruktur produceres og reproduceres gennem pædagogens indretningspraktikker i BH1, hvilket materialiseres i hopperummet.

Det underliggende princip 'voksenrum vs. børnerum', som ikke var så markant i byggeriet, da det kun var få steder – køkkenet og voksentoiletet – der indikerede, at rummet var til voksne, transformeres gennem pædagogens praktik, da også børn har adgang til eksempelvis køkkenet, der ellers umiddelbart fremstår som et 'voksenrum'. Denne praktik ses også afmærket i det, at børn har adgang til kontoret i børnehaven.

Overordnet betragtet viser analyserne på denne måde, hvorledes de underliggende principper og forskelsstrukturer i BH1's byggeri reproduceres gennem den måde, som rum indrettes og anvendes på.

Det underliggende princip om 'Overblik, overvågning, transparens og cirkulation' i rum sås i funktion i BH2, BH3 og BH4. Der er dog forskel på, hvorvidt dette princip enten reproduceres, modificeres eller transformeres gennem pædagogens praktikker. I BH4 modificeres princippet gennem pædagogens praktikker ved at forsøge at skabe mere lukkede og ikke-transparente rum. Princippet sås ikke så markant i byggeriet i BH2, men det blev tydeligt, hvordan pædagogen gennem sine praktikker var med til at reproducere princippet. I både BH3 og BH4 markerede princippet sig markant i det fysiske rum, og det blev tydeligt, hvordan pædagogen i BH3 ligesom pædagogen i BH2 gennem sine praktikker reproducerede princippet og formede rummet ved at lade døre stå åbne.

Forskelsstrukturer, som princippet også er udtryk for, består af kategoriseringsformer, der anser barnet som en vild og uregerlig, der skal disciplineres og civiliseres ind i en bestemt kulturel og moralsk orden (BH2 og BH3), modsat et syn på barnet som naturligt og uspoleret (i højere grad dominerende i BH4).

Det underliggende princip 'kropslig udfoldelse' i rum markeredes tydeligt i BH2 og mindre tydeligt i BH3 og BH4. Det viste sig, at princippet blev modificeret gennem pædagogernes praktikker i BH3 og BH4, da (fælles) rummets mange relationer til andre rum var begrænsende for princippet materialisering i praktikker. Ligeså blev princippet modificeret gennem

pædagogens praktikker i BH2, men her pga. rummets (tumble-/gymnastiksalens) perifere placering i byggeriet.

Forskelsstrukturer i "kropslig udfoldelse", som består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et væsen, der har brug for at udfolde sig i fysisk aktivitet, kan således siges at blive modificeret gennem pædagogernes praktikker. Anerkendelsen af det kropsligt aktive barn, modsat den ikke-anerkendte usunde/dovne krop reproduceres mentalt for pædagogerne, men ikke gennem deres praktikker.

'Opdelingsprincippet' sås i funktion i byggerierne i BH2, BH3 og BH4. Men igen er der forskel på, om princippet enten reproduceres, modificeres eller transformeres gennem pædagogernes praktikker. Forskelsstrukturer i 'opdelingsprincippet' består af kategoriseringsformer, som anser barnet som tilhørende bestemte rum og bestemte steder i børnehaven og samtidig absolut ikke andre steder. Disse strukturer blev gennem pædagogens praktikker reproduceret i BH2 og BH3, da der her fremkom klare skel og opdelinger af rum til børn og opdelinger af børn. Derved reproduceres der i disse to børnehaver en opfattelse af barnet, som et væsen, der (endnu) ikke er i stand til at kunne gebærde sig bestemte steder (som fx i et køkken). Opdelingsprincippet, dvs. det, at børn fordeles på stuer, kan, som ovenfor beskrevet, fortolkes som en forståelse af, at børn er sociale væsener, der skal opdeles og fungere i mindre grupper (og ikke i eksempelvis enrum). Hermed reproduceres forskelsstrukturer, hvor det anerkendes, at børn indgår i sociale relationer til andre børn, og at det er mindre anerkendt at være for sig selv som barn. Dette indikeres yderligere ved 'rum i rummet'-princippet i BH2 og BH3. Anderledes blev opdelingsprincippet i forhold til opdeling af børn på stuer ikke reproduceret gennem pædagogens praktikker i BH4, da børnene her ikke blev delt op på de to stuer.

I forlængelse af ovenstående om 'opdelingsprincippet', der indeholdt kategoriseringsformer, der opdeler rum mellem voksenrum og børnerum, hvilket udtrykker en forskelsstruktur om voksenrum til voksne og børnerum til børn, viser analyserne ovenfor, at forskelsstrukturen blev reproduceret gennem pædagogers praktikker i BH2, BH3 og BH4, i og med at de børne- og voksenindikerede rum blev indtaget i overensstemmelse hermed. Men som det også kom frem i analyserne, modificeres samtidig princippet om, at børnerum er til børn, gennem pædagogers praktikker, i og med at den interne indretningspraksis indeholder tankefigurer i forhold til voksne – pædagogers og forældres – brug af rummene. Derved fremkom en logik om, at børnerum er til både børn og voksne. Anderledes kom det frem i BH1, at pædagogerne i større omfang lader børn bruge de voksenindikerede rum, og derved modificeres forskelsstrukturen med kategoriseringen voksenrum til voksne og børnerum til børn.

Implicitte pædagogiskers socialisationseffekter – på rumlige og/eller pædagogiske betingelser?

I denne analysedel er det formålet først at konstruere de objektive strukturer i den implicite pædagogik, der udgøres af en udspændt institutionaliseret kapitalstruktur i hver af børnehaverne, for dernæst at se på, hvilke muligheder børn har for strategisk at gøre sig gældende i disse kapitalstrukturer. Kapitalstrukturer opfattes i analysen som en udspændt legitim børnepraksis, hvilket også kan opfattes som pædagogers socialisationsbestræbelser, der konstrueres på baggrund af primært et observationsmateriale og sekundært et interviewmateriale, der siger noget om, hvad der værdsættes og ikke værdsættes, sanktioneres som legitimt og illegitimt af pædagoger i relation til børns måder at være på i børnehaven. Sagt anderledes er kapitalstrukturer en udspændt struktur af symbolsk værdsat børnepraksis. Dette undersøges for hver af de fire børnehaver, for til slut at kunne sammenligne, hvilke muligheder og begrænsninger der er for børneliv i de fire børnehaver.

Analysebevægelsen går således fra en praktisk registrering af børn og pædagoger – hvilke praksisformer der udspiller sig i forskellige institutionelle rum med pædagoger, der tillader eller ikke tillader forskellige slags praksisformer blandt børnene – og mod en konstruktion af kapitalformer. De kategorier eller kapitalformer, der træder frem i materialet, baseres på de i sidste analysedel fremanalyserede principper og kategoriseringer bag pædagogers praksis. På denne måde oparbejdes der på baggrund af observationsmaterialet en kapitalstruktur for hver børnehave, dvs. der ses på, hvad pædagoger gør i relation til børns praksis og herunder deres kropslige-rumlige måde at være på i børnehaven; og således mindre på, hvad pædagogerne siger om børns gøren og laden i børnehaven (baseret på empirimaterialet oparbejdet gennem interviews).

Herefter vil virkningerne af socialisationen i børnehaven – eller børnenes møde med strukturen – i hver børnehave, forsøges fremskrevet gennem en konstruktion af børnenes positioner i strukturen som enten domineret, dominerende eller i en mellemposition i børnehavefeltet.

Til slut i analysedelen forsøges det klarlagt om socialisationseffekterne af børnehavebarnet kan siges at være rumligt og /eller pædagogisk betinget.

Konstruktion af børnehavernes institutionaliserede kapitalstrukturer

I dette afsnit suppleres de underliggende principper (rumlige og pædagogiske) konstrueret i analysedel 1 med yderligere felttypiske (eller praksisbundne/prakseologiske) kapitalformer. Analyserne udfoldes eller suppleres altså med kapitalformer; og dermed beskrives de særlige kapitaler der kommer til at fremstå som "naturlige" i børnehavefeltet¹. Det, at kapitaler fremstår som naturlige er også en effekt af dominans, i og med, effekten bliver bestyrket af, at det er det almindelige at gøre. På denne måde kan der redegøres for hvilke felteffekter der er i børnehavefeltet.

Institutionaliserede kapitalformer

De kapitalformer som her vil konstrueres, vil medtage forskelligheder fra børnehaven til børnehaven, med hensyn til hvilke kapitalformer der er mere eller mindre dominerende i de fire forskellige børnehaver. I næste afsnit, 'Institutionaliserede kapitalstrukturer i hver børnehaven', vil kapitalstrukturerne for hver børnehaven blive skitseret, for således at gøre forskellighederne tydelige.

Børnehavefeltet betragtes som et relativt autonomt felt, hvor ud af specifikke kapitalformer kan udledes. Dette betyder altså, at børnehaven anses som et relativt autonomt felt, hvilket ikke betyder at det er et relativt autonomt felt. Med hensyn til denne relative autonomi handler det om, at perspektivet ændres fra tidligere analyser, hvor børnehavefeltet i mindre grad ses som et autonomt felt – med homologe relationer til arkitekturfeltet, hvilket indikerer, at feltet relaterer sig til andre felter (her samfundet set som et felt) – til at børnehavefeltet nu anses som et relativt autonomt felt med en egenlogik og institutionaliserede kapitalformer.

De to første kapitalformer: kønskapital og alderskapital, er sociale kategorier/kapitalformer, der relaterer sig til barnets praksis i børnehaven, og er samtidig kapitalformer, der (mere eller mindre) henter deres logik udefra – dvs. fra samfundets sociale felt uden for børnehavefeltet. Men de to kapitalformer optræder i børnehaverne i en transformeret og institutionaliseret form. Kapitalformerne fællesskabskapital, sproglig kapital, aktivitetskapital, stille- og rolighedskapital, kropskapital, rum-steds-kapital og bevægelseskapital er kulturelle kapitalformer og relaterer sig til barnets kropslige-rumlige måder at være på i børnehaven. Specielt de tre sidstnævnte kapitalformer relaterer sig mere specifikt til relationen rum – barn.

¹ Når der her refereres til børnehavefeltet, er det ikke et overordnet børnehavefelt på tværs af alle børnehaver, men i stedet til hver enkelt børnehaven set som et felt. Dermed kan der forekomme variationer mellem børnehavefelter. Det enkelte børnehavefelt skal opfattes som et relativt autonomt felt med sin egen logik.

Kønskapital

Køn er ligesom alder en social kategori, som er svær at komme uden om i studier af børn. Det er ligeledes nogle kategoriseringer, som er til stede i den måde, vi indretter samfundet på, og i det sociale liv generelt. Mere overordnet kan man betragte køn og alder som nogle legitime opdelinger af mennesker. Køn og alder er således nogle klassificerende træk ved børn som kategori og er ligeledes kategorier, der optræder i forskningsbaserede undersøgelser af børn i opdragelses- og uddannelsesinstitutioner.

Andersen og Kampmann (1996) har observeret, hvordan køn som kategori er medkonstituerende for pædagogers praksis i daginstitutioner, hvor børn opfattes og vurderes forskelligt afhængigt af deres køn. Her konkluderes det, at drenge vurderes til at være mindre kompetente end piger, og at pædagoger generelt er mere opmærksomme på drenge end på piger.

På samme måde opfattes også alder som en kategori, der både er funderet i praksis og i teori. Kategorien alder har sine rødder i udviklingspsykologien, der historisk har været domineret af evolutionære teorier over børns udvikling (Gulløv 1999: 56).

I dette studie viser kategorien om køn sig også dominerende, som vi så det tidligere i analysedel 1, som en opfattelseskategori bag pædagogers praksis. Som Bertelsen og Christensen (2007) beskriver, smitter disse kategoriseringer af på børnene, der er hurtige til at identificere henholdsvis drenge- og pigefarver og drenge- og pigelege, som ofte opdeles efter henholdsvis fysisk aktive lege, lege med biler, flexibane og konstruktionsklodser – modsat stillesiddende aktiviteter som at tegne og læse i en bog. På samme måde viser mine observationer, at der ligeledes fra pædagogernes side er tydelige kategoriske markeringer af, hvordan køn som kategori indgår som en baggrundsmarkør i deres pædagogiske praksis. Eksempelvis er der indrettet steder til de små drenge – en krog med biler, togbane og konstruktionsklodser – og rent faktisk er det også typisk små drenge, der bruger og opholder sig dette sted (eksempel nævnt tidligere i BH2).

Observationsstudierne viste, at der, på trods af at kønnet er en dominerende kategori i samtlige børnehaver, alligevel er forskel børnehaverne imellem, i forhold til hvor dominerende kategorien er i pædagogernes praksis. Disse forskelle vil forsøges fremdraget i det følgende, samtidig med at jeg forsøger at vise, hvordan kategorien køn indgår som strukturerende for praksis.

Kategorien køn (dvs. kønskapitalen) er ikke så dominerende i pædagogers praksis i BH1 og BH4. Pædagogen i BH1 giver i interviewet udtryk for, at det er ærgerligt eller synd, at børnene allerede i børnehavealderen eksempelvis kalder nogle farver for pigefarver og andre farver for drengefarver. Men samtidig så vi i foregående analyse, at pædagogen faktisk i

praksis og også i interviewet giver udtryk for, at kønnet er en kategorisering, som anvendes, når pædagogen fortæller om og vurderer børnene. Pædagogen fortæller blandt andet, at drengene bevæger sig mere rundt i børnehaven og udfolder sig mere fysisk, end piger gør det. Anderledes er piger dem, der kan honorere at sidde stille og være fordybet i en aktivitet. På denne måde fungerer kønnet både som en bevidst og før-bevidst kulturel kategorisering.

Men det, der er vigtigt for denne kønskapital i BH1 og BH4, er, at det ikke, som eksempelvis i både BH2 og BH3, på samme måde vurderes, at der er noget "galt" med et barn, hvis det eksempelvis leger mest sammen med børn af modsatte køn. På denne måde kan man sige, at det i højere grad i BH1 og BH4 accepteres, hvis et barn eksempelvis udviser en ikke-kønsspecifik praksis; eller sagt anderledes tildeles barnet ikke en speciel opmærksomhed fra pædagogernes side.

I både BH2 og BH3 var det tydeligt, at drenge (specielt dem, der havde tendens til at være fysisk aktive og højlydte samtidig) fik meget af pædagogernes opmærksomhed. Men det var ikke en bekymrende opmærksomhed, men nærmere irettesættende og styrende ansporinger i retning af drengene. Eksempelvis opfordrer pædagogerne ofte disse drenge til at foretage sig en stilleaktivitet sammen med en gruppe af andre børn eller sammen med pædagogen selv. Det samme viste sig i situationer, hvor en dreng pludselig under en stillesiddende aktivitet rejser sig for at lave noget andet, men hvor pædagogen (typisk) stopper drengen og opfordrer ham til at fortsætte sin stille aktivitet.

Kønskapitalen dominerer i BH2 og i BH3, hvilket empirisk viser sig ved pædagogernes opmærksomhed specielt i forhold til pige(stor, stille, BH2) og pige(stor, aktiv, BH3) i henholdsvis BH2 og BH3, der ikke er "med" i pigegruppen, men i større omfang leger sammen med drenge. I begge børnehaver har pædagogerne gjort en ekstra indsats for at få pigerne integreret i pigegruppen, hvor det er lykkedes i BH3, men ikke i BH2. Dette begrundes pædagogen i BH2 med, at pigen på grund af sin hørehæmmethed ikke er nær så sprogligt og verbalt stærk som de andre piger. Pigegruppen bruger nemlig meget tid på at diskutere deres lege, hvilket pige(stille) ikke kan være med til.

Det, som er interessant i disse pædagogikformer, er, at det opfattes som et problem, at en pige ikke leger med andre børn af sit eget køn og dermed ikke optræder 'piget'. På denne måde værdsættes det, at børnenes praksis holder sig inden for den implicite forestilling om, hvordan man er henholdsvis en pige og en dreng; dvs. børnene vurderes som normale hhv. unormale, alt afhængigt af om de kan inkluderes eller ekskluderes i forhold til kategorien køn. Således er det i højere grad i BH1 og BH4 acceptabelt, hvis et barn eksempelvis udviser en ikke-kønsspecifik praksis, i modsætning til i BH2 og BH3.

Kønskapitalen, der kan udledes af dette, er, at børn for at honorere kønskapital helst udviser en praksis, hvor de primært leger sammen med børn af eget køn og samtidig, hvilket forekommer mere implicit i observationsmaterialet, leger i rum og steder og med materialer, der kønsmæssigt "passer" til barnet.

Alderskapital

Alderskategorien er, som beskrevet ovenfor, ligeså en social kategori, der er legitimeret i både det sociale liv i samfundet, i praksis og i teorier om børn og barndom, og som af denne årsag kan siges at hente sin legitimitet uden for børnehavefeltet. Alder er, som nævnt ovenfor, et væsentligt element i den kulturelle konstruktion af barnet som en kategori, og der er en snæver sammenhæng mellem barndom og tid. Børn vurderes i forhold til, hvor gamle de er, hvilket også er et væsentligt vurderingstræk blandt pædagoger i observationsmaterialet (som i interviewmaterialet, hvilket blev fremhævet i analysedel 1).

I BH1 har pædagogerne en opmærksomhed på, at det ofte er de store børn, der bruger hopperummet. Pædagogerne griber ind i denne opdeling og hierarkisering mellem børnene ved nogle dage at lave en regel om, at hopperummet kun må bruges af de mindste børn. På denne måde får de små børn mulighed for at opholde sig i hopperummet uden at blive "trumlet ned" af de store. Dette pædagogiske tiltag kan siges at være en opmærksomhed på det eksisterende aldershierarki mellem børnene, der inkluderer en aldersdominans over bestemte rum – i denne børnehave hopperummet. Men samtidig har jeg under observationsstudiet observeret, at pædagogerne i BH1 også kan opfordre de mindste børn til at gå ind og lege i halvkælderen, i stedet for hopperummet, hvis der er nogle af de store børn, der "optager" hopperummet. Og på denne måde slår den bagvedliggende kategorisering om, at børn i bestemte aldre "tilhører" bestemte rum eller steder i børnehaven igennem i den måde som pædagoger ansporer børn til at opholde sig på bestemte steder i børnehaven. Og således strukturerer en implicit opdeling og hierarkisering af børn ift. alder også pædagogens praksis "bag om ryggen" (eller mindre bevidst) på pædagogen. En mere bevidst opdeling/hierarkisering af børn efter alder sker i BH1 gennem nogle projektgrupper, som de har hvert forår, og hvor grupperne er aldersopdelte. Heri ligger der en vurdering og opfattelse af, at de ældste børn har flere ressourcer og flere/andre interesser end de mindste børn, hvilket også viser sig i de temaer, som de enkelte aldersopdelte forårsgrupper tildeles af pædagogerne: 'skulpturer' (de største), 'sociale lege', 'være venner' og 'passe på hinanden' (mellemgruppen) og 'lære børnehaven at kende', 'hjemmebesøg hos hinanden' (de små). På denne måde inddeler og hierarkiserer pædagogerne ligeledes børnene i forhold til deres

alder. Projekttemaerne vidner om, at de ældste børn kender børnehaven og hinanden (hvilket de mindste skal lære) og ligeledes har lært, hvordan man opføre sig over for hinanden (hvilket de mellemste børn skal lære), men at de derimod får udfordringer ved at skulle lave skulpturer ud af ler – en mere abstrakt og kreativ 'opgave'.

Ovenstående giver et meget godt billede af, hvordan alder som kategori er en både bevidst og også mindre bevidst kategori, der strukturerer pædagogers praksis; en praksis, som er dominerende i samtlige af børnehaverne.

I alle fire børnehaver har jeg eksempler på, at pædagoger vurderer ét eller flere børn ud fra deres alder. Eksempelvis fortæller pædagogen om dreng(lille, stille, BH1), at han opfører sig som en, der er mindre end hans alder, og pædagogen indikerer samtidig, at dette ikke anses som specielt værdsat. I observationsstudiet ses det, hvordan pædagogen hjælper dreng(lille, stille, BH1) i gang med aktiviteter og lege, selvom drengen siger, at han ikke gider lege noget. Ligeledes tildeles drengen en særlig opmærksomhed fra pædagogens side i dagligdagen, hvor pædagogen holder øje med, hvad han laver, men han får i mange sammenhænge lov til at lave det, han vil – bortset fra, hvis han står og hænger i et hjørne eller bare sidder ved et bord. I disse situationer sættes han i gang med en aktivitet (denne korrigerende eller styring fra pædagogens side af drengens måde at være på hænger videre sammen med kapitalformen "aktivitetskapital" (se nedenfor)).

I BH2 vurderes dreng(lille, strejfer, BH1) til at have nogle kognitive problemer og således mangle nogle kognitive kompetencer – og dette vurderes ud fra, hvilken alder han har, og at han burde være mere kognitivt udviklet i forhold til, hvor gammel han er. På denne måde fungerer alderskategorien også som en bedømmelse af, om barnet er normalt (har en acceptabel praksis), eller om det er unormalt (har en uacceptabel praksis).

BH3 er den eneste af de fire børnehaver, der har aldersopdelte stuer, hvilket betyder, at børnene det meste af tiden opholder sig sammen med jævnaldrende. Her optræder den samme logik som ved opdelingen af forårsgrupperne i BH1. Men det, at BH3 laver denne konsekvente opdeling af børnene, markerer, at alderskategorien/alderskapitalen i højere grad dominerer i deres pædagogiske praksis, end den gør i de andre børnehaver. Et andet forhold, som skal nævnes i forbindelse med kapitalformen alder, er, at der fra pædagogernes (i alle fire børnehaver) side ikke ses så slemt på eksempelvis de små børns overtrædelser af regler omkring løb på gangen eller andet. Men pædagogernes praksis begrundes i disse situationer med børnenes alder og med den bagvedliggende logik om, at det jo tager tid at opdrage børnene 'ind i' børnehaven. I dette lys kan de små børn tillade sig lidt mere – at begå flere regelovertrædelser og "fejl" – end de ældste børn.

Alderskapital kan således siges at honoreres af børn, der optræder "alderssvarende" i børnehaven, dvs., at børnenes praksis "svarer" til deres alder.

Fællesskabskapital

Det er i observationsmaterialet tydeligt, at fællesskabet tillægges betydning i børnehaverne. Ligesom alderskapital dominerer også fællesskabskapitalen i alle fire børnehaver. Der er dog enkelte gradforskelle i, hvor meget man kan sige, at kapitalformen dominerer i de forskellige børnehavefelter. I interviewet med pædagogen i BH1 kommer det til udtryk, at det værdisættes højt, at børn ikke "hænger" på de voksne, men at de leger sammen med andre børn. Selvfølgelig er alle børnene i kontakt med pædagogerne i løbet af dagen, hvilket også er legitimt, men det er dog mindre legitimt at være "for meget" i kontakt med pædagogerne og derved ikke være en del af det børnefællesskab, der er i børnehaven.

Pædagogen i BH1 fortæller i interviewet, at det ofte er de mindste børn, der har størst behov for voksenkontakt, og heraf kan man udlede, at det er mere legitimt at have voksenkontakt for de yngste børn, mens det er mindre legitimt med meget voksenkontakt for de ældste børn. Således værdisættes det højt, at et barn leger sammen med andre børn og er en del af et børnefællesskab. På samme måde værdisættes det højt i BH2, når børn leger sammen og ikke er "for meget" alene. Men det er dog mere legitimt for børnene at opholde sig for sig selv ude på gangen i kortere perioder i løbet af dagen. Dette var specielt tilfældet for dreng(lille, strejfer) der op til flere gange i løbet af en dag kunne tage sig nogle "pauser" ude på gangen/ i garderoben for sig selv, hvilket blev accepteret af pædagogerne. I modsætning hertil kan udledes en negativ social kapital i BH1, der handler om, at et barn ikke indgår i børnefællesskabet, men kan finde på at "lukke af"² over for de andre børn eller blot i større omfang end andre børn opholder sig for sig selv.

I BH3 viser fællesskabskapitalen sig ved, at pædagoger løbende organiserer og igangsætter mange projekter for børnene, hvor de skal "arbejde" i mindre projektgrupper. På denne måde tillægges det en værdi, at børnene er i og kan fungere i grupper.

Som dreng(lille, stille, BH4) er et eksempel på, tildeles børn en bekymret opmærksomhed, hvis de meget af tiden opholder sig for sig selv og ikke sammen med andre børn, mens børn, der det meste af tiden leger sammen med en eller to andre ikke tildeles den samme opmærksomhed.

² Dette udtryk om, at et barn kan finde på at "lukke af, hvis der er noget, der ikke lige passer hende", er fra interviewet med pædagogen i BH1, hvor han omtaler en praksis hos pige(lille, aktiv) som en ikke værdsat måde at være på.

Ligeledes er der en mere løs struktur i organiseringen af samlinger i BH2, set i forhold til de resterende børnehaver. Samlingen i BH2 er ikke en daglig handling, som eksempelvis foregår hver eneste formiddag, men derimod en kollektiv aktivitet, som både kan foregå om formiddagen og om eftermiddagen, og som ikke involverer, at børnene skal sidde bestemte steder og sidde stille. Det eneste krav, pædagogerne stiller, er, at børnene skal lytte. Det er altså en mere "løs" samlingsaktivitet, hvor fællesskabet ikke "dyrkes" på samme måde som i eksempelvis BH1, hvor alle børn skal samles rundt om et bord, siddende på hver sin skammel, hvilket kan fortolkes som en samtidig dyrkelse af "ensheden" mellem børnene – alle har sin skammel og sidder på samme måde. Mens børnene til samlingen i BH2 kan opholde sig – enten stå op, sidde eller ligge – som de har lyst til. På denne måde kan man sige/fortolke, at individualiteten dominerer eller viser sig, samtidig med at fællesskabet dyrkes i BH2. Børn socialiseres på denne måde til både at være en del af et fællesskab, men også samtidig til at være "individuelle" børn.

I BH1 viser værdsættelsen af fællesskabet sig som sagt i den daglige morgensamling, hvor alle børnene samles omkring det store bord og derved lærer at være en del af et fællesskab, der indebærer at kunne og turde sige noget højt til de andre børn, samtidig med at kunne tie stille og hører på, hvad andre børn siger. I denne samlingsseance råbes alle børnene op, og ved de børn, der ikke er til stede, bliver der talt om, hvorfor de ikke er i børnehaven den pågældende dag. På denne måde lægges der i den pædagogiske praksis vægt på fællesskabet, og at hvert barn skal være bevidst om at være en del af en helhed. Sammenlignet med de andre børnehavers samlinger er børnene i BH1 selv meget aktive som deltagere i samlingen.

I både BH3 og BH4 er der samling omkring tre til fire gange om ugen, ofte om formiddagen eller lige inden frokost. Disse samlinger kan både foregå i mindre grupper (i BH4) og på de enkelte stuer (i BH3) og også som store samlinger, hvor alle børnene i børnehaven deltager. Dette viser, at fællesskabet ligeså tillægges en betydning og værdsættes af pædagoger, og børnene skal lære, at de både er en del af et fællesskab i børnehaven som helhed og en del af et stuefællesskab.

I indretningerne af børnehaverne er det også tydeligt, hvordan fællesskabet blandt børnene forsøges understøttet ved at indrette små 'rum i rummet' som beskrevet i analysedel 1, hvor opdelinger af børn i mindre grupper tydeligt markerer en opfattelse af, at børn skal være og lære at være i små fællesskaber med hinanden. Dette opdelingsprincip gælder samtlige af børnehaverne (som beskrevet i analysedel 1), men hvor BH1 har en rumlig udformning, der understøtter dette princip, er det i de andre børnehaver pædagoger, der har indrettet efter det.

Opsamlende kan man sige, at fællesskabskapitalen i meget høj grad

dominerer i BH1, i høj grad i BH3 og BH4 og i mindre høj grad i BH2.

Fællesskabskapital honoreres altså af de børn, der indgår i lege og aktiviteter med andre børn og generelt set deltager i et børnefællesskab.

Sproglig kapital

Sproglig kapital er i BH1 ikke så dominerende en kapitaltype. Børn vurderes ikke umiddelbart primært ud fra, om de er gode til at kommunikere verbalt med andre børn og med pædagoger. Jeg har ingen empiriske eksempler fra denne børnehave, der siger noget om, at sprog og kommunikation er noget, som pædagogerne tildeler en speciel opmærksomhed. Men det skal dog nævnes, at pædagogen i en samtale under observationsstudiet, da vi berører emnet om læreplaner i daginstitutioner, fortæller, at de ikke arbejder specifikt efter temaerne i læreplanerne, men at det ikke betyder, at de ikke er opmærksomme på, hvis et barn eksempelvis har problemer med sproget. I BH2 dominerer den sproglige kapital i højere grad – måske på baggrund af, at en del af børnene i børnehaven er hørehæmmede, og pædagogerne måske derfor er særlig opmærksomme på børnenes sproglige færdigheder. Under rytmiktimerne fortalte afspændingspædagogen eksempelvis, at de i børnehaven lavede nogle øvelser for at styrke børnenes udtale. Det handlede om nogle suge- og pusteøvelser, der skulle lære børnene at bruge vejtrækningen rigtigt, når de taler. På denne måde dominerer den sproglig kapital meget i børnehaven. Pædagogerne værdisætter det at kunne udtrykke sig sprogligt og verbalt højt, mens det at have problemer hermed tildes en bekymrende opmærksomhed. I eksemplet ovenfor med pige(stor, stille, BH2) tillægges pigens besværligheder med sproget betydning i hendes samvær med de andre børn, og det er også samtidig pigens sproglige "mangel", som gives som forklaring på, at hun ikke er en del af pigegruppen. Samtidig hæftes gode sproglige færdigheder hos børn oftest sammen med pigernes måde at være sammen på og lege på i børnehaven. Flere pædagoger anser pigerne som dem, der i størst omfang honoreres sproglig kapital, set i forhold til drenge, der oftere opfattes som børn, der udtrykker sig gennem kroppen og fysisk aktivitet. Denne tildeling af sproglige ressourcer efter køn er også dominerende i de andre børnehaver.

Men i BH3 og BH4 dominerer den sproglige kapital ikke i særlig grad i børnehavefeltet. Børn vurderes ikke umiddelbart primært ud fra, om de er gode til at kommunikere verbalt med andre børn og med pædagoger.

Sproglig kapital honoreres af de børn, der er gode til at kommunikere verbalt med andre børn og med pædagoger, og som således udtrykker sig verbalt og typisk mindre fysisk.

Aktivitetsskapital

Aktivitetsskapital handler om en værdsættelse af, at barnet er aktivt i gang med en leg eller aktivitet – enten siddende eller i bevægelse – det værdsættes eksempelvis ikke, at barnet sidder ned for sig selv og bare sidder. Barnet skal helst foretage sig noget og være aktivt i gang. Dette ses tydeligt i observationsmaterialet, hvor dreng(lille, stille, BH1) sættes i gang med forskellige lege og aktiviteter af pædagogen. På denne måde bliver det en del af det at være i børnehaven, at man skal, eller man skal lære, at foretage sig noget – 'at være i gang'. Og de fleste af børnene foretager sig faktisk noget det meste af tiden. Jeg har dog undervejs i observationsstudiet lagt mærke til, at et barn, når det indimellem tager sig en "pause" (altså hvor barnet ikke er i gang med en egentlig leg eller aktivitet), typisk "ser ud som om", at det er i gang med en aktivitet, eksempelvis ved at have en genstand eller et legemateriale i hånden og på denne måde se mere "aktiv" ud. Man kan sige, at det er en praktik eller strategi, som barnet anvender for ikke at blive vurderet som et ikke-aktivt barn og dermed med en ikke-accepteret/illegitim praksis.

Lidt anderledes er det i BH2 (set i forhold til BH1). Her forekommer det i højere grad normalt for børnene at tage sig en pause og ikke foretage sig noget. Dette vises, som beskrevet ovenfor, eksempelvis ved, at dreng(lille, strejfer) får lov til at lægge sig på bænken ude på gangen ved garderoben og bare ligge der uden at foretage sig noget i et stykke tid. Denne praksis accepteres af pædagogerne i børnehaven, og praksissen er derfor legitim. På denne måde dominerer aktivitetsskapitalen ikke i lige så høj grad i BH2, da det netop, som i dette eksempel, ikke tillægges en speciel opmærksomhed, at dreng(lille, strejfer) ikke er i gang med en bestemt aktivitet, men kan sidde eller ligge ned for sig selv.

Det samme mønster viste sig under observationerne i BH4, hvor børn generelt ikke blev sat i gang med aktiviteter. Her kunne børnene strejfe rundt i børnehaven, som de havde lyst til, uden at en pædagog 'aktiverede' barnet. Og således er aktivitetsskapitalen ikke dominerende i BH4.

I modsætning hertil dominerer aktivitetsskapitalen i høj grad i BH3. Børnene bliver meget ofte aktiveret i de (mange) projekter, pædagogerne løbende sætter på programmet – det er projekter med temaer lige fra danse-koreografi til at lave et pap-musikinstrument. Det er ofte i situationer, hvor et barn ikke ser ud til at foretage sig noget – ikke være aktivt i gang med en leg eller en aktivitet – at pædagogerne griber fat i børnene og beder dem om at foretage sig noget bestemt. På denne måde fremkommer der nogle eksplicitte elementer af tvang i den praktiserede pædagogik.

Barnet honorerer aktivitetsskapital ved at være aktivt i gang med en leg eller en aktivitet. Derved værdsættes det inaktive barn ikke.

Stille- og rolighedskapital

I BH1 værdsættes det, at barnet kan sidde roligt ned og fordybe sig i en aktivitet inde i fællesrummet, og at det kan honorere at sidde stille på en skammel til samling ved det store runde bord i fællesrummet. Men i de resterende rum i børnehaven er det ikke af betydning, hvis børnene ikke sidder stille og roligt ned. På denne baggrund kan man sige, at stille- og rolighedskapital ikke er udpræget dominerende i børnehaven, men at det alligevel visse steder og i bestemte tidsperioder (samling) \rightarrow forventes, at børnene kan sidde stille og roligt ned – også sidst på dagen, hvor der typisk efter oprydning er eftermiddagsfrugt og stilleaktiviteter samtidig. Hvis man overordnet sammenligner BH1 med de andre børnehaver, slås der ikke i lige så stort omfang ned på ikke-rolig praksis (dette inkluderer også løb i fællesrummet, som faktisk ikke bliver sanktioneret i dagligdagen som en illegitim praksis), hvilket betyder, at set ift. de andre børnehaver dominerer stille- og rolighedskapitalen ikke nær så meget.

I BH2 værdsættes det, at børnene kan finde ud af at sidde stille ned og foretage sig en stille aktivitet. Dette kommer til udtryk ved, at der under observationsstudiet faktisk slet ikke var eksempler på, at denne form for aktiviteter blev tildelt speciel opmærksomhed eller blev stoppet af pædagogerne. Derimod har jeg flere gange observeret, at pædagoger opfordrer børn til at sætte sig ned på en stol og foretage sig en stilleaktivitet, frem for at foretage sig en aktivitet med fysisk udfoldelse. På denne måde dominerer stille- og rolighedskapital i højere grad i BH2, da der ofte opfordres til disse typer af aktiviteter og de ikke enten stoppes eller tildeles speciel opmærksomhed af pædagogerne.

Det samme mønster viser sig i BH3, hvor børnene typisk opfordres/sættes i gang med stille- og fordybelsesaktiviteter. Dog er der også andre former for aktivitetstyper som dans og rytmik, som pædagoger opfordrer til, men da er disse aktiviteter ofte også stærkt styret af pædagogerne. Samtidig er det typisk kun de "vilde" aktiviteter som hoppen og løben rundt, der sanktioneres som illegitim praksis. På denne måde værdsættes stille-aktiviteter ofte frem for vilde aktiviteter, og stille- og rolighedskapitalen dominerer i børnehavefeltet i BH3.

I BH4 dominerer stille- og rolighedskapitalen i mindre grad end i BH2 og BH3. Det er kun på den pædagogdominerede stue (stue1), at der hersker en stille- og rolighedskapital. Her værdsættes det, at børnene sidder stille ned og foretager sig en stille aktivitet. Modsat er der på den bagerste (børnedominerede) stue ikke de samme normer for praksis. Her kan børnene stort set lave, hvad de vil, så længe der ikke er en pædagog til stede. Pædagogerne i børnehaven kan godt både sanktionere løben på stue2 og på gangen som legitimt og illegitimt. På denne måde dominerer stille- og rolighedskapitalen kun i begrænset omfang i BH4.

Stille- og rolighedskapital honoreres af de børn, der kan sidde roligt ned og være fordybet i en aktivitet.

Bevægelseskapital

Det værdsættes i alle fire børnehaver, at børnene udfolder sig fysisk og får "trænet" deres fin- og grovmotoriske færdigheder, men samtidig skal denne kropslige udfoldelse og bevægelse være behersket og afstemt i forhold til bestemte tidslige og rumlige grænser. Disse tidslige og rumlige grænser er, som det viser sig i analysen, mere eller mindre tydelige i børnehaverne, hvilket hænger sammen med dominansen af kropskapital og rum-steds-kapital i børnehaverne.

BH1 skille sig ud fra de andre børnehaver, ved at bevægelseskapitalen dominerer meget. Børnene har gode muligheder for at bevæge deres kroppe, og det er noget, som de også løbende bliver opfordret til af pædagogerne i børnehaven. Hopperummet, halvkælderen og kontoret er de steder, hvor børnene typisk foretager sig forskellige slags bevægelsesaktiviteter. Ligeså er underhuset og overhuset inde i fællesrummet et sted, som en pædagog i børnehaven ser som specielt godt til de mindste børn, da de her kan træne deres kroppe ved at skulle kravle op ad en stige for at komme op i overhuset. Løb sanktioneres heller ikke som en illegitim praksis i dagligdagen i fællesrummet, selvom pædagogerne i interviews giver udtryk for at de helst ikke ser, at børnene løber i fællesrummet.

Anderledes er der i både BH2, BH3 og til dels i BH4 en løbende kontrol og korrigerende af barnekroppe, der er for meget i bevægelse de "forkerte" steder. I BH2 handler det primært om, at løb på stuerne ikke er tilladt, hvilket pædagogerne strengt håndhæver i dagligdagen. Umiddelbart er løb på gangen legitimt, hvilket pædagoger giver udtryk for i interview, men observationsstudiet viste, at børnenes løb og bevægelsesaktiviteter ofte blev stoppet eller sanktioneret som illegitimt af pædagoger. Løb og bevægelsesaktiviteter er på denne måde kun fuldt ud legitimt for børnene, når de opholder sig i børnehavens tumble-/gymnastiksal, hvilket altid sker sammen med en pædagog, og hvor børnenes bevægelser koreograferes til at gøre noget bestemt – både fin- og grovmotoriske øvelser. Således dominerer bevægelseskapitalen ikke i BH2.

I lighed med BH2 er fuldt legitime løb og bevægelseslege i BH3 i samme omfang begrænset til at være indeholdt i rytmik og anden form for bevægelsesaktiviteter, som pædagoger koreograferer. Sanktion af løb og bevægelse på gangen og i genbrugsværkstedet som illegitimt er flere gange blevet observeret i BH3 og samtidig slås der hårdt ned på løb inde på stuen. Det samme mønster er gældende i BH4, dog slås der ikke nær så hårdt ned på børns løben på stue1. På denne måde dominerer bevægelseskapitalen i højere grad i BH4.

Således honoreres bevægelseskapital af de børn, der udfolder sig kropsligt og bemestrer grovmotoriske aktiviteter med kroppen.

Kropskapital

I observationsmaterialet er det tydeligt, hvordan børns bevægelser med kroppen i rummet tilskrives betydning inden for en struktur, hvor én bestemt måde at bevæge kroppen på betydningstilskrives frem for en anden. Der er dog forskelle på, hvordan barnekroppens bevægelser tilskrives betydning og dermed sanktioneres i de enkelte børnehaver.

Pædagogerne vurderer børnene ud fra den måde, de bevæger kroppen på i rummet. Barnet skal lære at holde og bevæge kroppen på bestemte måder i forskellige rum og på bestemte steder i børnehaven. Således vurderes børns bevægelser med kroppen, og hvordan de placere kroppen i rum, meget tydeligt i observationsmaterialet. På denne måde bliver kropsbevægelse til en slags kompetence eller en kropskapital, som barnet skal honorere – dette er blot noget, der ligger implicit i den pædagogiske praksis.

I BH1 værdsættes det umiddelbart af pædagogerne, at børnene får rørt sig i løbet af dagligdagen i børnehaven, hvilket viste sig tydeligt i foregående analysedel 1. Dette tydeliggøres i det fysiske rum ved indretning af et relativt stort rum til hopperum med mulighed for fysisk udfoldelse og bevægelse. Og det værdsættes desuden, at de mindste børn øver sig i og lærer at kravle op ad stigen til "overhuset" og dermed får udfordret og trænet deres kroppe. Denne værdsættelse af fysisk udfoldelse indeholder samtidig en beherskelse af kroppen, som skal holde sig inden for bestemte tidslige og rumlige grænser. På denne måde værdsættes det, at barnet bevæger kroppen i overensstemmelse med den rumlige orden, hvilket vil sige, at barnet kan honorere en "passende" kropslig praksis i børnehavens forskellige rum og steder.

Men det, der er særligt for BH1 set i forhold til de andre børnehaver, er, at det er meget tydeligt for børnene, hvilke steder og i hvilke rum og på hvilke tidspunkter det er tilladt at lave fysisk udfoldelse med kroppen – nemlig i hopperummet, halvkælderen og inde på kontoret (som ofte benyttes som et danserum) – og hvornår man skal sidde ned og foretage sig stilleaktiviteter – eksempelvis under samling, frokost og eftermiddagsfrugt, hvilket er de daglige kollektive og voksenstyrede aktiviteter i børnehaven. På denne måde er der – modsat de andre tre børnehaver – meget tydelige grænser for, hvor, hvordan og hvornår kroppen skal beherske sig og holde sig i ro, og hvornår, hvordan og hvor kroppen kan udfolde sig i fysisk aktivitet.

Derudover viser observationsmaterialet, at børn gerne må løbe inde i fællesrummet, da det kun er meget sjældent, at et barns løben sanktioneres som illegitim af en pædagog. Det er kun i situationer, hvor barnet også samtidig

fx er meget højlydt eller kaster med ting. På denne måde dominerer den beherskede krop – dvs. kropskapitalen – kun i mindre grad i BH1, da barnets krop kun på bestemte tidspunkter og på bestemte steder skal være behersket.

Fra foregående analysedel 1 ved vi, at barnets fysiske aktivitet og bevægelse er noget, som værdsættes højt af pædagogerne i BH2. Men vi så samtidig, at disse fysiske aktiviteter primært skulle foregå et bestemt sted (der ikke er på stuen), nemlig i tumle-/gymnastiksalen, på en bestemt dag, i en bestemt tidsperiode (én time om formiddagen) på dagen. I denne time er en lille gruppe af børn sammen med en afspændingspædagog, hvor børnene orkestreres til at lave forskellige grov- og finmotoriske øvelser med kroppen. I denne sammenhæng gives der opmærksomhed til de børn, som enten ikke er fin- og/eller grovmotorisk kompetente, eller som ikke gider bevæge deres kroppe, som afspændingspædagogen orkestrerer dem til at gøre. Her fik eksempelvis pige(stor, stille, BH2) en bekymrende opmærksomhed under en seance i tumle-/gymnastiksalen, og efterfølgende udtrykte pædagogen sin bekymring om pigen over for mig. Pædagogen værdsatte absolut ikke pigens måde at bevæge sig på og mente, at hun burde kunne bevæge sig bedre rundt med sin krop.

Ud over at have mulighed for bevægelse i denne afgrænsede time en gang om ugen har børnene også mulighed for at bevæge deres kroppe, i og med at man gerne må løbe på gangen (men dog ikke inde på stuen). Men observationsnoterne peger på, at det faktisk ikke altid er legitimt for børnene at løbe på gangen, på trods af at der i børnehaven er en fast regel om, at det er legitimt. Gangen har, som det viste sig i analysedel 1, flere funktioner som eksempelvis gennemgangsløkke, hvilket bevirker, at løb og ophold på gangen ikke er fuldt ud legitimt (ligesom eksempelvis hopperummet og halvkælderen er i BH1).

Desuden har børnene mulighed for fysisk udfoldelse inde i spise/danserummet/stuen th., som kun under frokost og eftermiddagsfrugt bruges til kollektive voksenstyrede aktiviteter. Børnene må også gerne kravle op på bordene – ikke i midterstuen – men på stuen th. og tv., hvilket børnene også gør. Men den respons, de får af pædagoger, er tvetydig, da det ikke altid er legitimt for børnene at kravle op på inventaret (her vurderer pædagogerne fra situation til situation, om det er for farligt eller ej, og om barnet eller andre børn kan komme til skade). Det prioriteres altså, at børnene får udfordret deres kroppe ved at måtte kravle rundt på inventaret – så længe det ikke er til fare for dem selv eller andre børn.

Det, at børnene kan honorere at styre deres kroppe inden for de mere eller mindre fastsatte regler for kropslig udfoldelse i børnehaven, værdsættes højt af pædagogerne, og der slås ned på de børn, der ikke kan honorere dette. Fra observationsstudiet er der eksempler på børn, der kan honorere disse

krav om, at kroppen skal være på bestemte måder på bestemte steder, og eksempler på børn, der meget ofte overskrider disse krav. Disse sidstnævnte børn tildes specielt opmærksomhed, og deres praksis blev oftere sanktioneret som illegitim og uacceptabel.

Fra observationsstudiet er det dreng(stor, aktiv, BH2), der ofte ikke kan honorere kravet til kroppen og fortsætter i løb ude fra gangen og ind på midterstuen. Modsat har jeg registreret mange mellemstore og store piger, der stopper deres løben fra gangen, når de træder ind på midterstuen. På denne måde dominerer der en kropskapital i BH2, hvor det værdisættes højt, at barnet kan honorere at bevæge kroppen behersket og derved legitimt i børnehavens forskellige rum og steder.

I BH3 værdisættes det umiddelbart, at børn får rørt sig og bevæget deres kroppe, når de er i børnehaven. Der arrangeres rytmik ude i fællesrummet, og under observationsstudiet trænede en gruppe af børnene også til et danseopvisningsnummer. Her var en hel gruppedans koreograferet til børnene, der derved fik bevæget sig og udfordret deres kroppe bevægelighed og udfoldelser – men stadig inden for rammerne af pædagogers koreografi. Derudover har genbrugsværkstedet og vindfanget/danserummet fungerer som steder for kropslig udfoldelse for børnene. Typisk opdelt mellem drengene i genbrugsværkstedet og pigerne i vindfanget/danserummet.

Men der viser sig det samme mønster som i BH2, hvor kropslig udfoldelse helst skal holdes inden for nogle bestemte rum og steder og også inden for et bestemt tidsrum. Men grænserne for hvad man må hvor er ikke så tydelige, da stederne for kropsudfoldelse også har andre funktioner – eksempelvis har både genbrugsværkstedet og danserummet/vindfanget andre funktioner i løbet af bare en enkelt dag. I højere grad end i BH2 er rummene for kropsudfoldelse meget små (genbrugsværkstedet og vindfanget), hvilket i sig selv begrænser barnets udfoldelsesmuligheder. Således opstår der i dagligdagen en uklarhed omkring stederne og tidspunkterne for kropslig udfoldelse, i forhold til hvor, hvordan og hvornår barnet skal placere sig og beherske sin krop.

I BH3 er der en regel om, at man ikke må løbe inde på stuen, og derudover må man ikke foretage sig "vilde" lege. Dette viste sig eksempelvis under observationsstudiet, ved at en mindre gruppe af pigerne begyndte at lege 'jorden er giftig' inde i dukkekrogen i grupperummet, hvilket blev stoppet af pædagogerne, og pigerne blev henvist til vindfanget i stedet for. Det har været til diskussion blandt pædagogerne rigtig mange gange, om de skal sige til børnene, at de ikke må løbe ude på gangen og i fællesrummet. Pædagogerne mener nemlig, at specielt gangen i sig selv opfordrer utrolig meget til at blive løbet på, og at det er svært at få børnene til ikke at løbe der. Det er specielt problematisk med løb på gangen, da gangen, som

beskrevet tidligere, også har funktion som gennemgangslokale for relativt mange både børn og voksne (i alt 66 børn og 9 pædagoger). Af denne grund er det ikke fuldt legitimt hverken at færdes på gangen eller at løbe på den. Det er kun i bestemte tidsperioder på dagen, at det kan lade sig gøre for børnene at løbe ude på gangen. På denne måde bliver den pædagogiske praksis tvetydig i forhold til børns kropsudfoldelser, i og med at det kun på nogle (ikke faste) tidspunkter er legitimt eksempelvis at "lege vildt" eller danse i både genbrugsværkstedet og vindfanget. På denne måde er det ikke på noget tidspunkt fuldt ud legitimt for børnene at udfolde sig kropsligt, men der stilles ofte krav til barnet og dets krop om at holde sig i ro. Således dominerer den beherskede krop (kropskapitalen) i BH3, da pædagogerne ofte bryder ind og stopper og/eller sanktionerer fysisk krops-udfoldelse som illegitim, på forskellige tidspunkter og på forskellige steder i børnehaven.

Ligeså værdsættes det i BH4, at børn får rørt sig og bevæget deres kroppe. Pædagoger arrangerer rytmik ude i fællesrummet, og også under samling laver de sanglege med bevægelse af kroppen. Der er dog ikke indrettet et rum med mulighed for vilde lege, eksempelvis et pudrum. Men stuerne er mere spartansk indrettet end eksempelvis i BH3, således at der rent faktisk er plads til, at børnene kan løbe på den bagerste stue (den børnedominerede stue), uden forhindringer i form af reoler eller borde. I interviewet gjorde pædagogen opmærksom på, at de faktisk ikke i pædagoggruppen havde fået fastlagt regler omkring løben på gangen, men at hun ofte ikke siger noget til det, når børnene løber der. Det, at børnene ikke er opdelt på de to stuer, men er én stor børnegruppe, gør, at de har mulighed for at bevæge sig rundt på de to stuer og på gangen mellem de to stuer. På gangen i BH4 er der i sammenligning med BH3 mindre trafik, da den ikke bruges som et gennemgangslokale af nær så mange andre børn og pædagoger. Samtidig foregår der i mindre grad sanktionering af børns ophold samt brug af gangen til at løbe på. På denne måde er det mere legitimt for børnene i BH4 (sammenlignet med BH3) at færdes og løbe på gangen. Derudover er der hele den bagerste (børnedominerede) stue, hvor der ikke ofte sanktioneres løben eller anden kropslig udfoldelse som illegitim praksis, hvilket gør, at både bevægelses- og kropsudfoldelsen kun i ringe grad begrænses her. På stue1 (hvor pædagogerne primært opholder sig) må børnene ikke løbe, hvilket under observationsstudiet blev tydeligt, at pædagogerne fastholder denne regel og sanktionerer løben som illegitim på stuen. På denne måde er der tydeligere grænser for, hvor, hvordan og hvornår barnet skal beherske sin krop, hvilket bevirker, at denne kropslige kapital ikke er særligt dominerende i BH4, da barnet ikke ofte bliver korrigeret i forhold til sin kropslige måde at være på.

Kropskapital honoreres af de børn, der bevæger kroppen i overensstemmelse med, dvs. legitimt i forhold til, den rumlige orden. Dvs., at barnet kan beherske kroppen i overensstemmelse med de krav, som pædagogik og rum stiller til barnets krop.

Rum-steds-kapital

Børnehavens forskellige rum og steder tildeles betydning gennem praksis. Rummene kan således siges at have en struktur, da rummene tildeles betydning og legitimitet/illegitimitet (Øland 2007a: 87). I bilag d er det skitseret, hvor børnene primært opholder sig, og hvis det sammenholdes med den respons, de får fra pædagoger på deres rumlige placering, kan det fortælle noget om rummenes værdi på markedet af rum, som enten et fuldt legitimt, kun et delvist legitimt eller et illegitimt opholdssted (i pædagogers øjne).

Rumstrukturen viser sig i kraft af pædagogers opfordringer til, at børn skal opholde sig på bestemte steder, og derved værdisættes børns ophold i forskellige rum i forhold til forskellige børn. Rumstrukturen viser sig også ved, at bestemte (vigtige) kollektive aktiviteter – som eksempelvis samling eller frokostspisning – foregår på bestemte steder. På denne måde tillægges rum og steder betydning gennem pædagogers praksis, og der kan på denne baggrund konstrueres et implicit rumligt hierarki (eller rumstruktur). Således afslører der sig en implicit rumlig kompetence (rum-steds-kapital), som er en del af det, børnene skal lære, når de er i børnehaven.

I BH1 er der faktisk ikke nogen steder eller rum, hvor børnene ikke må opholde sig. De har adgang til stort set alle rum på alle tider af dagen, dog er der tidspunkter, hvor pædagogerne skal bruge kontoret til møderum eller som kontor, og hvor børnene derfor ikke må være i rummet. Desuden er der voksentoiletet, som kun bruges af de voksne. Således er kontoret kun et delvist legitimt sted for børnene at opholde sig, mens voksentoiletet er et illegitimt sted for børn at opholde sig. Børnenes valg af opholdssted eller placering i rum tildeles derved ikke en bestemt værdi (bortset fra de to nævnte rum) i børnehaven.

På denne måde er rumstrukturen i BH1 mindre markant end i de andre børnehaver. Det er ikke specielt værdsat, at børn opholder sig på bestemte steder eller rum i løbet af dagen og på denne måde dominerer rumligheds-kapitalen ikke i BH1.

Men der hersker dog alligevel en mindre markeret og derved mere implicit rumstruktur, som viser sig i kraft af at bestemte vigtige kollektive aktiviteter foretages bestemte betydningsfulde steder.

bh1

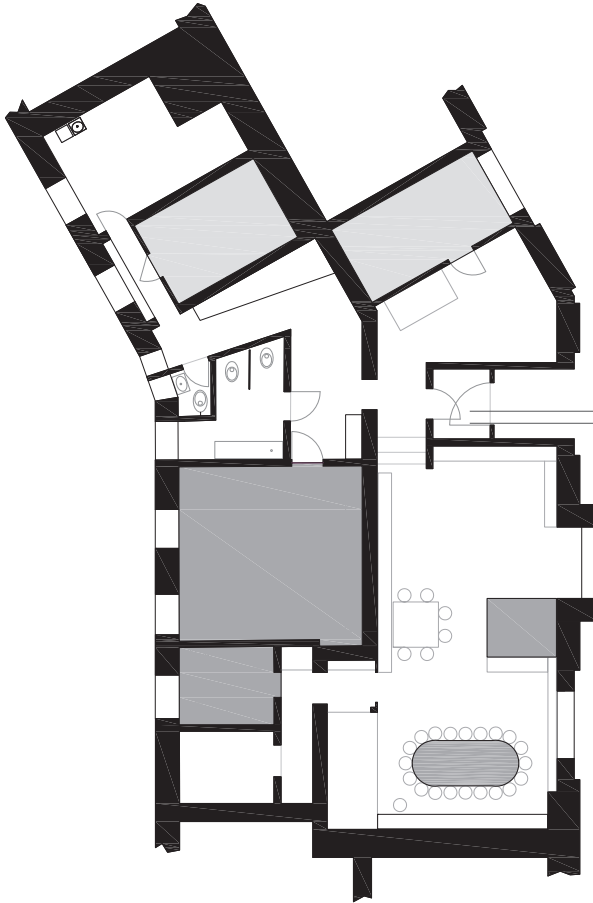
Nedenfor er der på plantegningen over BH1 indtegnet steder og rum, der tildeles en speciel betydning, hvilket vil sige en værdi for pædagoger i børnehaven.

Det høje bord i fællesrummet tildeles meget værdi af pædagogerne. Det er her, de primært selv opholder sig i dagligdagen, og det er her, hvor forældre kommer om morgenen, når de afleverer børnene. Her spises fælles morgenmad af både børn, forældre og pædagoger. Det er også her, alle – børn og pædagoger – samles hver dag til morgen/formiddagssamling. Bordet og de aktiviteter, der foregår ved bordet hver dag, tildeles stor betydning og vigtighed af pædagogerne. Det er altså ved bordet, at fællesskaber og vigtige relationer mellem pædagoger og børn og mellem pædagoger og forældre bliver dyrket.

I en samtale med en af pædagogerne omkring det, at børnehaven ikke har sin egen legeplads, men i stedet benytter sig af offentlige legepladser i en nærtliggende park, bliver det også tydeligt, hvor højt hopperummet faktisk værdsættes af pædagogerne. Her har børnene nemlig – underforstået ligesom man kan udenfor – mulighed for at udfolde sig fysisk med deres kroppe. Ligeledes tildeles underhuset og overhuset speciel værdi, da de små børn her har mulighed for at lege for sig selv og samtidig er tæt på de voksne. I observationsmaterialet ses det også, hvordan pædagoger ansporer børn til at benytte sig af halvkælderen, hvis de vil lege vildt (her typisk de mindste børn), eller opfordrer dem til at bruge kontoret, hvis de vil lege danselege og høre høj musik.

Køkkenet tildeles også i dagligdagen betydning, da det er her, hvor det primært er pædagoger, forældre og de ældste børn, der henter de "redskaber"/genstande, som er med til at kunne konstituere den højt værdsatte fælles morgenmadsspising og te-/kaffedrikning om morgenen. Som tidligere nævnt er køkkenet også et horisontalt hierarkiseret rum, da det kun er de høje/store børn, pædagoger og forældre, der har adgang til de (værdifulde) genstande/artefakter som kaffekander, tallerkener og kopper.

Bortset fra kontoret, hvor der forekommer en ikke-fast tildeling af rummet som et fuldt legitimt sted for børn at opholde sig, er der ingen steder, hvor børn ikke har adgang (bortset fra voksentoiletet). Dette gør, at der er en tydelighed i rummene (og i pædagogikken) i BH1, og derved dominerer rum-steds-kapitalen ikke meget i BH1, da der ikke er mange rum og steder, der "skal læres" af børnene. Rum (forvaltningen af det) og pædagogik (implicit) stiller tydelige krav til barnet og barnets krop.



skala 1:200



meget høj værdi



høj værdi

bh2

I BH2 er børnene opdelt på to stuer beliggende i hver sin ende af en gang, der knækker på midten. På gangen er der et ekstra legerum, som i udgangspunktet egentlig tilhører "den anden" børnehavestue (end der, hvor jeg foretog mit observationsstudie), da de har mindre plads på stuen. Men pædagogerne har aftalt, at børnene fra begge stuer gerne må bruge det ekstra rum, ligesom det er legitimt for børn fra begge stuer at opholde sig på den stue, som de ikke hører til.

Derudover må børnene naturligvis opholde sig på deres egen stue og ude på gangen. Men i praksis træder der andre regler i kraft, som ikke er faste, men derimod modsætningsfyldte og tvetydige. Under observationsstudiet viste det sig, at børnenes ophold både på "den anden" stue, i det ekstra legerum på gangen og på gangen ofte blev sanktioneret som illegitimt af pædagoger. På denne måde bliver de legitime opholdssteder for børnene indskrænket til at være inden for rammerne af deres egen stue. Dette viser sig eksempelvis ved, at pædagoger (både pædagoger tilhørende den anden børnehavestue og pædagoger fra vuggestuen) kan komme gående ned ad gangen og enten tisse eller irettesætte børns praksis, hvis de vurderer, at den enten er for højlydt eller for vild. Og der er yderligere eksempler på pædagoger, der siger til nogle børn, der opholder sig på gangen, at de leger for vildt og skal gå ind på deres stue. På denne måde kan man sige, at kun stuens tre stuer en suite er fuldt legale opholdssteder, hvor børnene "har ret" til at være, mens gangen, det ekstra legerum og den anden stue er mindre legitime steder for børns ophold.

Ligeledes er der de resterende rum på gangen – dvs. kontoret, voksengarveroben og -toilet, der er illegitime opholdssteder, hvilket børnene skal lære. Børnene har også begrænset adgang til resten af institutionen på 1. og 2. sal, hvor de ikke har mulighed for at bevæge sig op, da det kun er voksne, der kan åbne døren ud til trappeopgangen, der fører derop.

Det er kun, hvis børnene er i selskab med en voksen, at de eksempelvis har mulighed for at bruge den store tumble-/gymnastiksal på 2. sal.

På denne måde værdsættes det (mere eller mindre ekspliciteret i dagligdagen), at børnene opholder sig de legitime steder, og således dominerer en rumlighedskapital, der netop handler om, at børn skal kunne honorere at være på bestemte steder og i bestemte rum i BH2 i løbet af dagen.

Rumstrukturerne for pædagoger i BH2 er vist på plantegningen nedenfor. Her ses det, at bordet i midterrummet tildeles stor værdi af pædagogerne. Det er her, pædagogerne primært opholder sig i løbet af dagen, og så er det også her, at der de fleste gange holdes samling eller spises eftermiddagsfrugt (disse aktiviteter kan dog også foregå inde i spiserummet). Ved siden af bordet er der på væggen ind mod tegnerummet placeret en lille pult, hvor på kalender og afkrydsningslisten over børnene på stuen ligger. Det er kun pædagoger og forældre, der har mulighed for at se i kalenderen og krydse børnene af, når de bliver afleveret og hentet. Denne pult er altså

horisontalt hierarkiseret ved kun at give pædagoger og forældre med den rette højde mulighed for at have adgang til de vigtige genstande som kalenderen og afkrydsningslisten.

Sofaen (som også er blevet beskrevet i analysedel 1) tillægges en høj værdi af pædagogerne, da det typisk er her, forældre slår sig ned om morgenen eller om eftermiddagen, når de henter og bringer deres børn. Herved får pædagogerne mulighed for at danne og dyrke relationerne til forældrene, hvilket værdisættes højt af begge parter.

Desuden er spiserummet/danserummet markeret som et sted/rum med stor værdi for pædagogerne, men dog mest som et dagligt spise-/samlingssted og mindre som et danserum for børnene. Ligeledes tildeles bordet i tegnerummet værdi, da det er her, en pædagog kan sætte sig ind med en mindre gruppe af børn og sætte nogle aktiviteter i gang – typisk nogle konstruktionslege som modellervoks eller også spille et spil sammen med en gruppe børn.

I BH3 er gangen ikke et fuldt legitimt sted at opholde sig for børn, da pædagoger ofte enten stopper børnenes leg eller forbyder dem ophold og siger, at de skal gå ind på deres stue. På samme måde er fællesrummet heller ikke et fuldt legitimt sted at opholde sig for børnene, da de skal bede om lov til at gå derud og lege. Børn bliver ofte holdt inde på stuen i perioder på dagen, hvor der er "meget trafik" på gangen og i fællesrummet, og det er i forlængelse heraf, at ophold på gangen og i fællesrummet sanktioneres som illegitimt, modsat ophold på stuen, der er fuldt legitimt for børnene (der tilhøre den pågældende stue). På denne måde er det kun stuen, som barnet tilhører, der er et fuldt legitimt sted at opholde sig, og barnet skal lære, hvornår det er illegitimt at opholde sig andre steder i børnehaven. Og således dominerer rum-steds-kapitalen i BH3, da det værdisættes, at børn opholder sig bestemte steder på bestemte tidspunkter. Her er grænserne ikke tydelige, og der fremkommer derved en tvetydighed i rum og i pædagogik, hvilket bevirker, at der er relativt mere for børnene at skulle lære i forhold til deres ophold i og brug af rum og steder i børnehaven.

På plantegningen nedenfor er rumstrukturerne for pædagoger i BH3 skitseret. De to lave borde i grupperummet lige inden for indgangen til stuen fra gangen tildeles af pædagogerne stor betydning. Det er primært her de opholder sig i løbet af dagen, selvom de også fordeler sig ud på andre steder – eksempelvis i genbrugsværkstedet, hvor de kan sætte sig ud med en gruppe børn. Ved de to borde i grupperummet sidder pædagogerne typisk om morgenen og tager imod børnene og deres forældre. Forældrene kan også finde på at sætte sig ned eller stå op og tale med en pædagog på dette sted. Det er ligeledes ved disse to borde, at der holdes samling og spises eftermiddagsfrugt, og det er også her (og i det store alrum), at børnene spiser deres frokost.

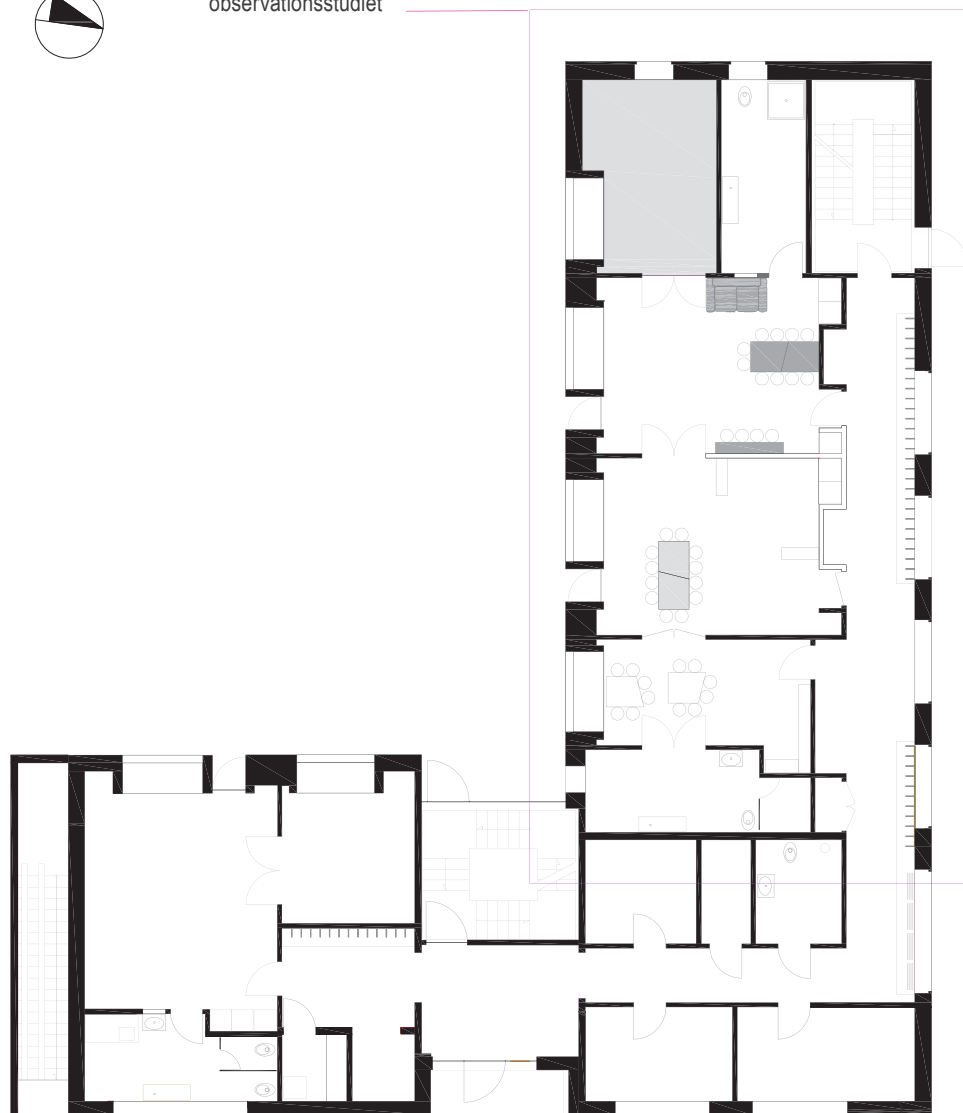
bh3

06

bh2



stue for
observationsstudiet



meget høj værdi



høj værdi

skala 1:200

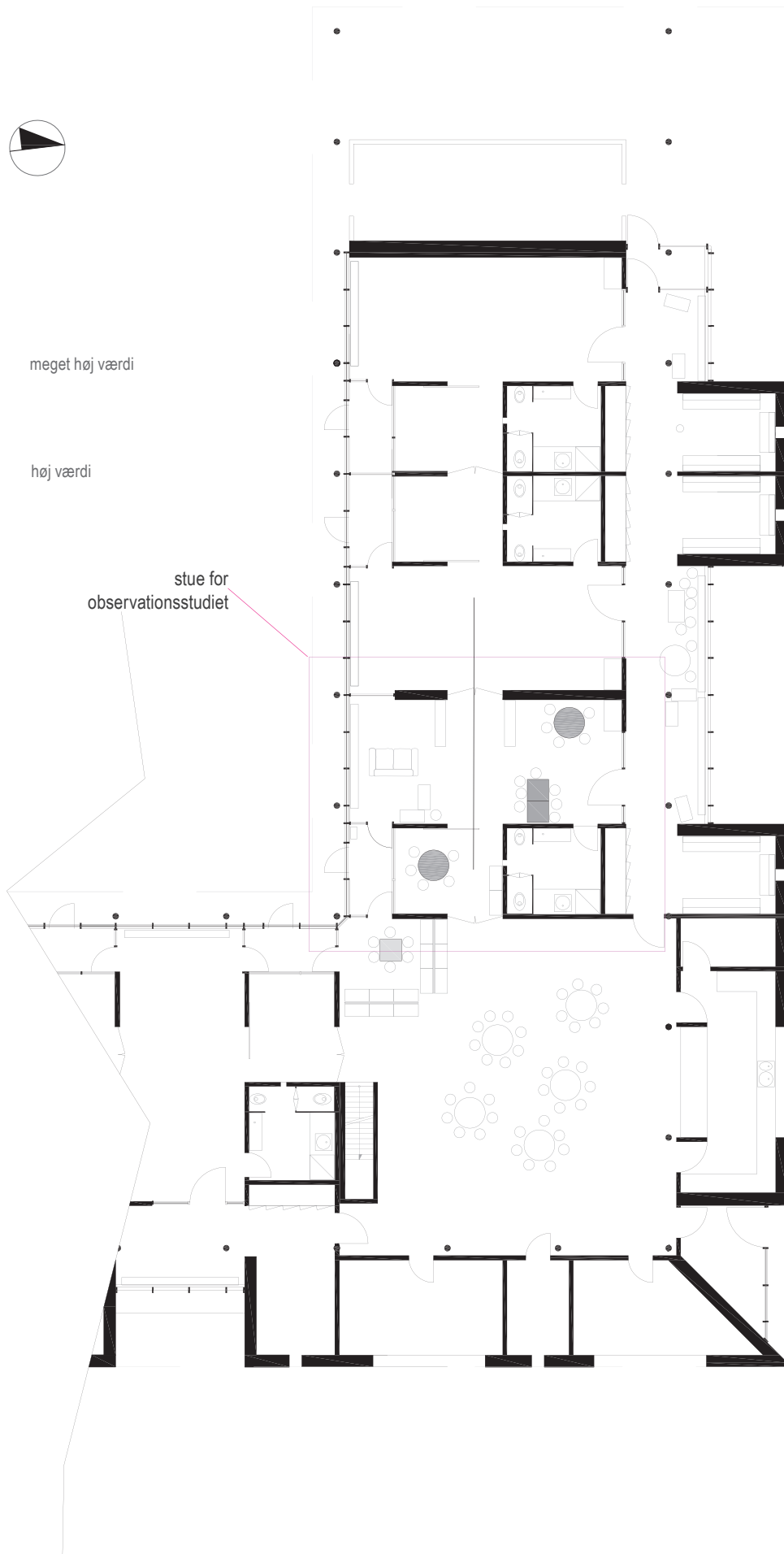


meget høj værdi



høj værdi

stue for
observationsstudiet



skala 1:200

I genbrugsværkstedet tildeler pædagogerne bordet betydning, da det, som beskrevet ovenfor, er her, de kan sætte sig ud med en mindre gruppe børn og lave noget kreativt sammen med dem – typisk tegne, male, lave figurer af genbrugsmaterialer eller andet. Ved bordet bliver der etableret og dyrket et lille fællesskab mellem børnene omkring en fælles aktivitet. På den samme måde tillægges bordet i siderummet, der er indrettet som et lille værksted, betydning, da børnene her kan sidde og tegne eller arbejde med deres projekter i fællesskab rundt om det lille bord.

bh4

Ligesom i BH3 er fællesrummet i BH4 ikke et fuldt legitimt sted for børn at opholde sig, da de skal bede om lov til at gå derud og lege. Modsat er børns ophold på de to stuer og på gangen fuldt legitimt for børnene. På denne måde dominerer rumlighedskapitalen i mindre grad i BH4, da der er færre steder, hvor børnene skal lære, at her må de ikke opholde sig, eller her må man godt være, hvis pædagogerne har givet lov. Samtidig er der en større tydelighed i rummene i børnehaven. Stue1 er pædagogdomineret, og her må der ikke løbes eller leges vildt, men det er legitimt at foretage sig stilleaktiviteter. Modsat er det (mere) legitimt at lege vildt ude på gangen og på stue2, også selvom pædagoger i nogle tilfælde kan sanktionere en sådan praksis som illegitim.

På plantegningen nedenfor er rumstrukturen i BH4 skitseret. Pædagogerne tildeler overvejende steder på stue1 mest betydning, da det er her, de selv primært opholder sig sammen med børnene. Både børn og pædagoger opholder sig primært ved de opstillede borde i både grupperummet og i siderummet. Her dannes små fællesskaber mellem børnene og pædagogerne, hvor de typisk sidder og foretager sig en fællesaktivitet. Det kan være at tegne, lege med perler, lægge puslespil eller spille et spil. Det er også på stue1 (og i alrummet), at børnene sidder og spiser deres frokost, og på denne måde foregår der dagligt en betydningsfuld fællesaktivitet på stue1.

I mindre grad tillægges stue2 betydning, da det kun er sjældent pædagoger faktisk bevæger sig derved og derudover giver pædagogerne ikke udtryk for eller opfordrer børn til at opholde sig på stue2.



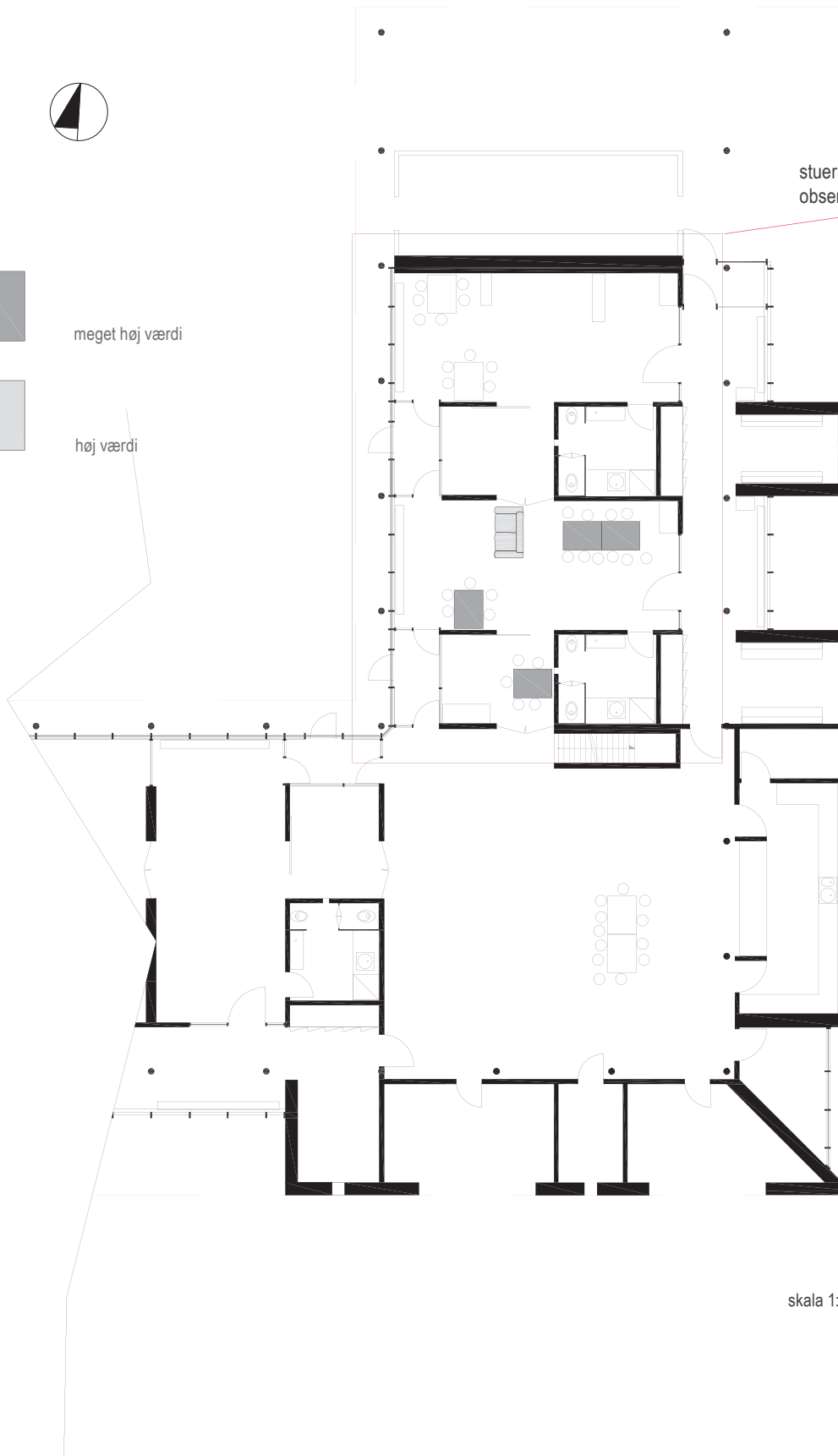
meget høj værdi



høj værdi

stuer for
observationsstudiet

bh4



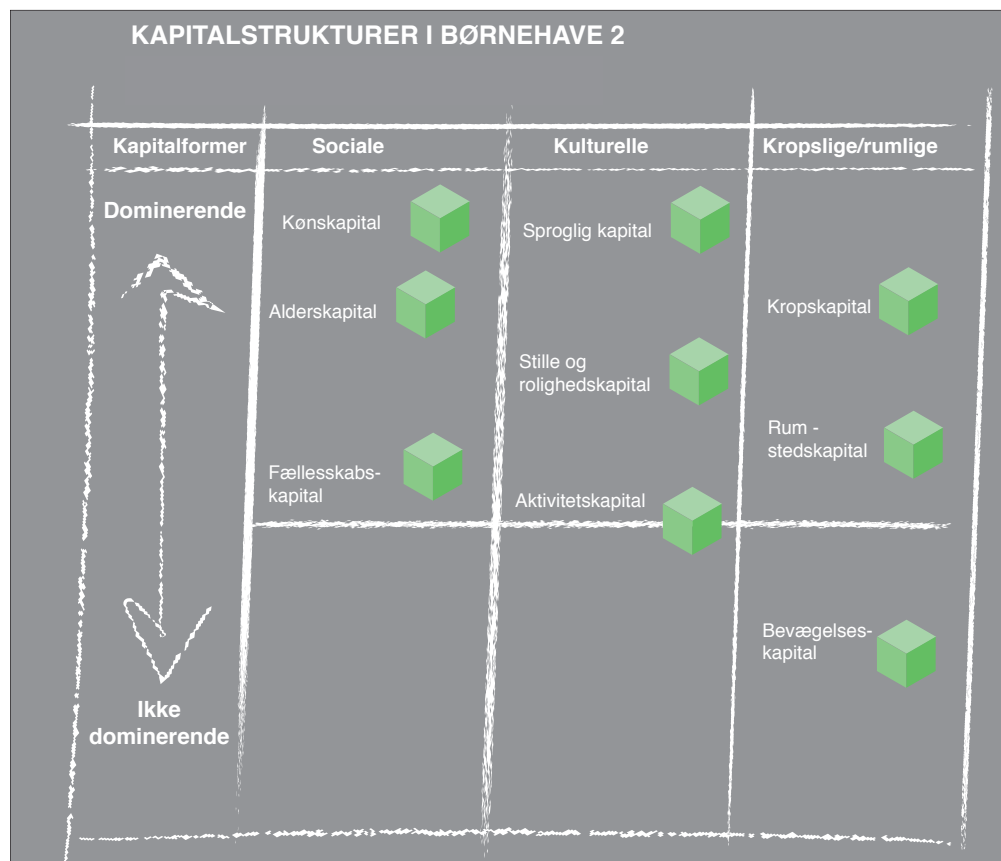
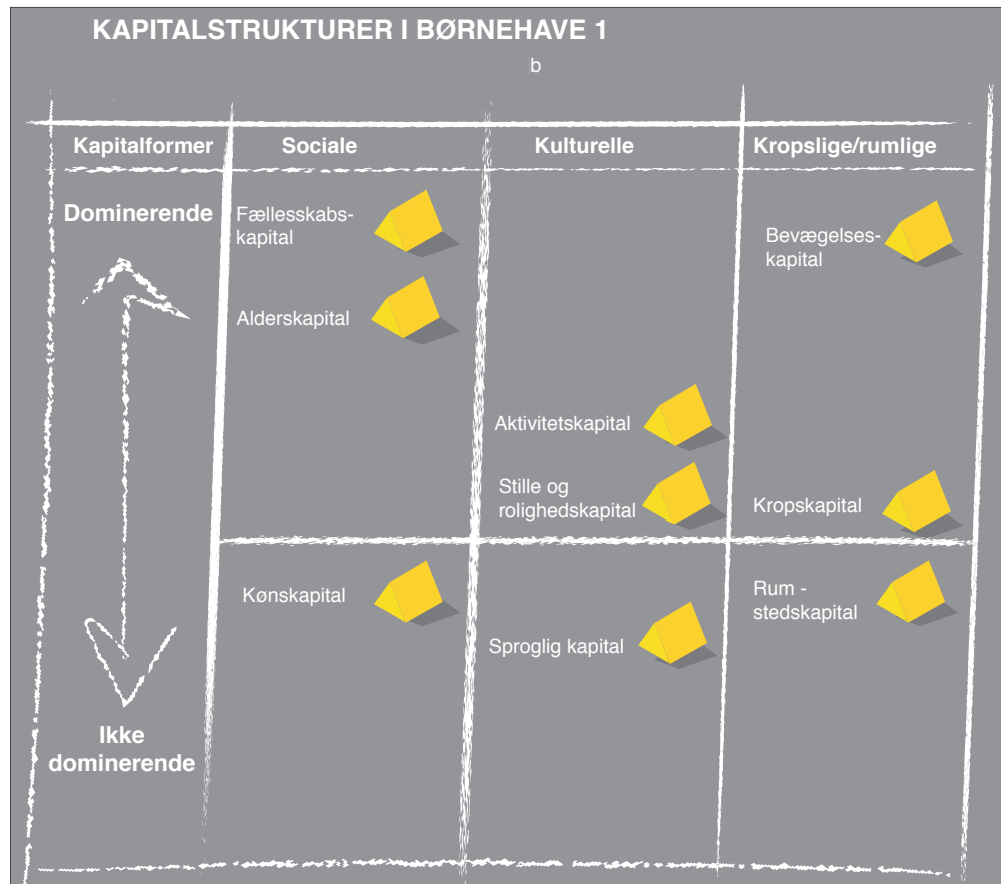
skala 1:200

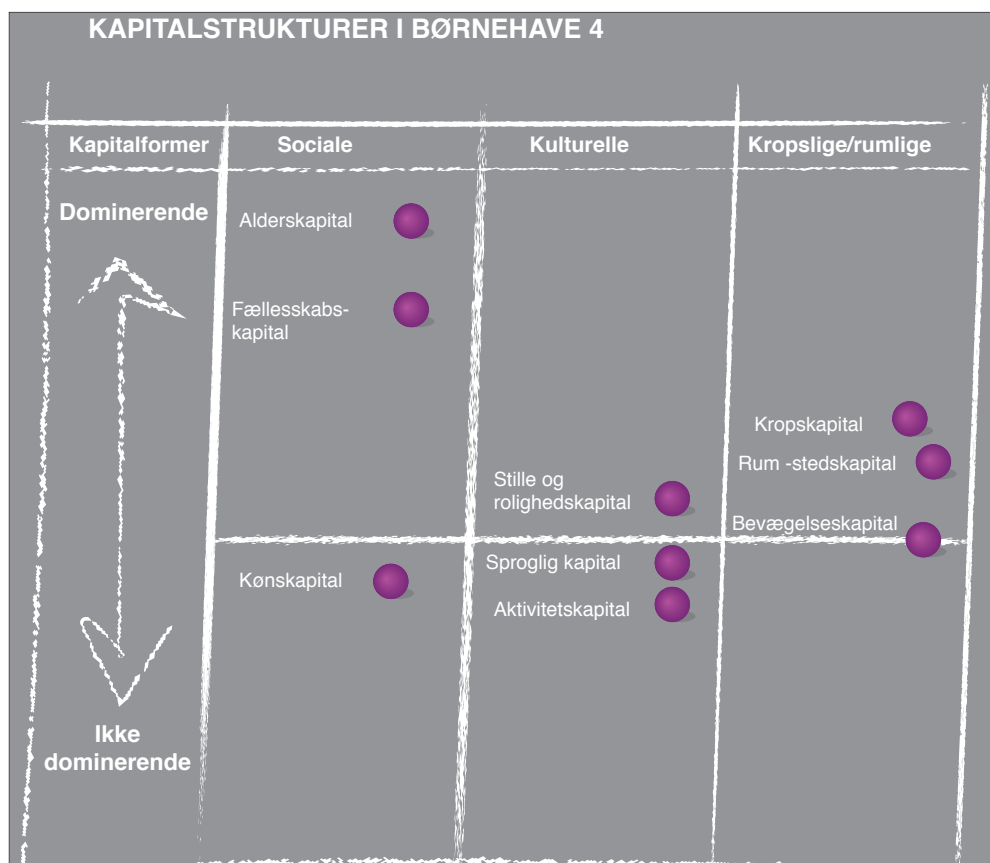
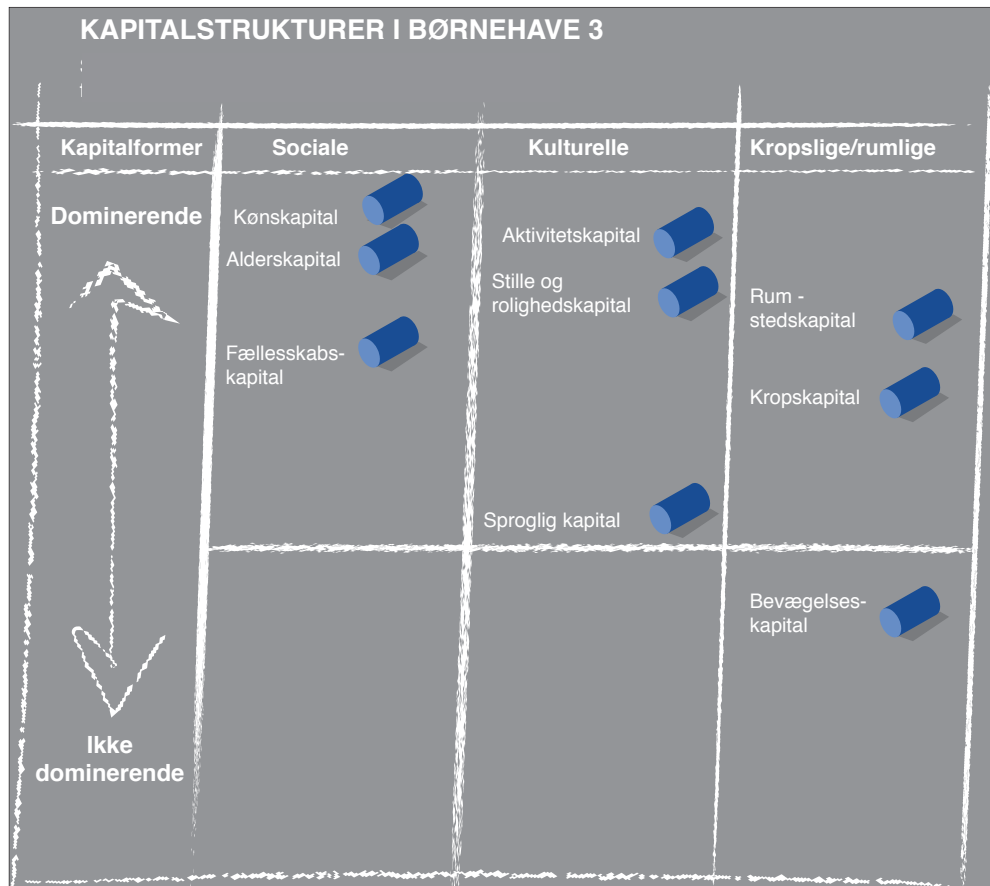
Opsamling på kapitalformer

Kønskapital:	Kønskapitalen honoreres af børn der udviser en praksis, hvor de primært leger sammen med børn af eget køn og samtidig, hvilket forekommer mere implicit i observationsmaterialet, leger i rum og på steder og med materialer, der kønsmæssigt "passer" til dem.
Alderskapital:	Alderskapital honoreres af børn, der optræder "alderssvarende" i børnehaven, dvs., at børnenes praksis "svarer" til deres alder.
Fællesskabskapital:	Fællesskabskapital honoreres af de børn, der indgår i lege og aktiviteter med andre børn og generelt set deltager i et børnefællesskab
Sproglig kapital:	Sproglig kapital honoreres af de børn, der er gode til at kommunikere verbalt med andre børn og med pædagoger og således udtrykker sig verbalt og typisk mindre fysisk.
Aktivitetsskapital:	Barnet honorerer aktivitetsskapital ved at være aktivt i gang med en leg eller en aktivitet. Derved værdsættes det inaktive barn ikke.
Stille- og rolighedskapital:	Stille- og rolighedskapital honoreres af de børn, der kan sidde roligt ned og være fordybet i en aktivitet.
Bevægelseskapital:	Honoreres af de børn, der udfolder sig kropsligt og bemejstrer grovmotoriske aktiviteter med kroppen.
Kropskapital:	Kropskapital honoreres af de børn, der bevæger kroppen i overensstemmelse med, dvs. legitimt i forhold til, den rumlige orden. Dvs., at barnet kan beherske kroppen i overensstemmelse med de krav, som pædagogik og rum stiller til barnets krop.
Rum-steds-kapital:	Rum-stedsteds-kapital honoreres af de børn, der kan holde sig inden for den rumlige orden eller struktur i børnehaven. Dvs. børn, der opholder sig de legitime og ikke illegitime steder og rum i børnehaven; eller i et stort omfang opholder sig de værdsatte og legitime steder.

Institutionaliserede kapitalstrukturer i hver børnehave

Med udgangspunkt i de netop beskrevne kapitalformer, der på forskellig vis er dominerende (eller ej) i børnehaverne, vil jeg nu forsøge at skitsere, hvordan kapitalstrukturerne er udspændt for hver børnehave. Det handler om at se på, hvilke styrkeforhold de forskellige kapitalformer har til hinanden inden for rammerne af hvert enkelt børnehavefelt. Og på denne måde bliver det nemmere at se, hvilke forskellige slags strukturer børn har at bevæge sig i i deres møde med børnehaven (hvilket tages op i næste afsnit om børns strategier og positioner).





I denne børnestrategiske analyse fremanalyseres børns strategier på baggrund af deres praktikker. Benævnelsen af børnestrategier er ens, men de konkrete forekomster kan variere. Kategoriseringen af børnestrategier går på tværs af de fire børnehaver, men strategierne optræder i en fælles logik af dominans. Forskelle i dominans vises i styrkeforholdet i kapitalstrukturerne (i figurerne ovenfor).

Således fortæller den børnestrategiske analyse noget om børns muligheder for at positionere sig i børnehavefeltet, og om hvordan de positionerer sig i forhold til andre børn. Derved giver analysen ikke kun et indblik i de enkelte udvalgte børn til observationsstudiet (tre børn i hver børnehave), men siger også noget om de andre børn i børnehaverne. De fem nedenstående konstruerede positioner fortæller på denne måde noget om, hvilke børn der kan sætte en dagsorden for praksis, set i forhold til andre børn. Barnet begrebsliggøres altså med kapitalformer, der munder ud i beskrivelser af, hvordan barnet i sin praksis håndterer pædagogikken – både den implicite og den eksplicite – i form af placering i børnehavefeltets kapitalstruktur.

På den baggrund kan der udskilles børnestrategier og dominerende, dominerede eller mellempositioner. Positionernes dominerede eller dominerende karakter opgøres på baggrund af en samlet optegning af, hvorvidt børnekonstruktionerne honorerer de dominerende kapitalformer eller ej.³

Den aktive beherskede krop med rumlig og social dominans – en dominerende position

Denne dominerende position konstrueres primært på baggrund af dreng(stor, aktiv, BH1)⁴, som udtrykker positionens strukturelle træk ved at honorere samtlige af de dominerende kapitalformer. Desuden udvises næsten de samme træk af dreng(stor, aktiv, BH4), pige(lille, aktiv, BH1), på nær aktivitetskaptal og pige(lille, aktiv, BH4), på nær stille- og roligheds-kaptal.

Dreng(stor, aktiv, BH1) honorerer i overlegen stil at kunne beherske sin krop inden for rammerne af børnehaven. Han besidder en høj grad af rumlig sans for, hvor han skal være hvornår, og hvad der forventes af ham på forskellige steder og i forskellige situationer.

³ Denne analytiske fremgangsmåde er inspireret af Øland (2007a).

⁴ Samtlige af de observerede børns kapitalkonfigurationer og mere udførlige beskrivelser af hvert enkelt barn er at finde i bilag e.

Han udfolder sig aktivt med kroppen de steder og på de tidspunkter, hvor dette er legitimt i forhold til dagligdagsrytmen i børnehaven. I hopperummet, hvor han "*kan lege vildt*" (eksempelvis kaste med puder, løbe og kaste sig rundt og råbe højt), opholder han sig meget (2/5) af tiden (det skal lige siges, at legene i hopperummet ofte foregår sammen men en anden eller flere andre børn, og legene er ofte rollelege, hvor børnene undervejs i deres leg bruger deres krop og fantasi). Her får han rørt og "trænet" sin krop, samtidig med at han leger og er sammen med andre børn.

Ligeledes behersker han at holde kroppen i ro de rigtige steder (og også på de rigtige tidspunkter) og være/se mentalt aktiv (ud). Her er det typisk konstruktionsaktiviteter, han sidder og foretager sig enten ved det høje eller det lave bord inde i fællesrummet (2/5 af tiden).

Dreng(stor, aktiv, BH1) indordner sig ikke automatisk under de korrigeringer eller opfordringer, han får fra pædagoger, men er selv "herre over", hvor han vil opholde sig hvornår. Det vil sige, at han selv har meninger om og holdninger til, hvad han vil, hvor og hvornår, hvilket også er et udtryk for, at han ved, hvilke muligheder han har for at opholde sig i og være i børnehaven. Et eksempel fra observationsstudiet viser dette, da en pædagog opfordrer drengen til at gå ind i hopperummet, fordi "*der ikke er nogen derinde nu*". I stedet for at gøre som pædagogen siger, sætter drengen sig hen ved det lille bord i fællesrummet og starter på en konstruktionsaktivitet uden at respondere på pædagogens opfordring.

Han opholder sig omkring halvdelen af tiden i et voksendomineret sted – ved det store bord i fællesrummet, hvor pædagogerne typisk opholder sig – og den anden halvdel i et børnedomineret sted – i hopperummet. Her udviser han en beherskelse og en besiddelse af begge rumtyper – det lukkede og børnedominerede og det åbne og pædagogdominerede fællesrum, der på forskellige måder stiller krav til barnekroppen om at være på en bestemt måde.

Han opholder sig meget det sted – ved det store bord i fællesrummet – som har en høj værdi for pædagogerne (det er her, samlingen hver morgen foregår, og det er her, pædagoger, forældre og børn kan samles og danne fællesskaber) og det sted – hopperummet – der også værdsættes højt af pædagoger.

Ved at opholde sig meget de steder, som tillægges stor værdi af pædagoger, er drengen positioneret meget højt kropsligt-rumligt (og derved også socialt) i rumstrukturen i børnehaven. Derved har han en kropslig-rumlig dominerende position.

Dreng(stor, aktiv, BH1) honorerer social/fællesskabskapital ved, at han udviser stor interesse for de andre børn – både store og små børn.

Eksempelvis hjælper han de mindre børn i børnehaven og viser omsorg for dem. Derudover er der et eksempel fra observationsnoterne, hvor han løser en konflikt mellem to mindre børn, der sidder og strides om noget modeller-voks.

Han modsætter sig på intet tidspunkt under observationsstudiet de kollektive beskeder fra pædagerne, men gør, som der bliver sagt, og hjælper til med eksempelvis oprydning. På denne måde indgår han i fællesskabet i børnehaven og deltager på lige fod med alle andre i de fælles aktiviteter/opgaver, der skal udføres. Der er dog et eksempel fra observationsnoterne, hvor han ser ud til lige at skulle have en lille pause fra andre børn og pædager. Her kryber han over ved udklædningshjørnet i fællesrummet og "hænger ud" for sig selv. Da han har en figur i hånden, ser det for andre ud, som om han leger en leg, men egentlig slapper han af og laver faktisk ikke rigtig noget. Man kan sige, at det er en strategi, han benytter sig af for at se aktiv ud.

Dreng(aktiv, stor, BH1) finder ofte på nye lege, og det er også ham, der ofte styrer mange af de gruppelege, der foregår inde i hopperummet. Derved aktiverer han tit sig selv og andre (aktivitetskapital) og foretager sig meget sjældent ikke noget. Han er altid aktivt i gang, enten med en bevægelsesaktivitet inde i hopperummet eller siddende ved et af bordene i fællesrummet, hvor han typisk foretager sig en stilleaktivitet. Han udviser derved både en aktiv og behersket krop og et aktivt hoved, fællesskabsdyrkelse med andre børn og overskud til at tage sig af de mindre børn, der behøver hjælp. På denne baggrund får drengen i høj grad markeret den beherskede, men samtidig aktive (og sunde) krop og den fordybede og koncentrerede mentale aktivitet, hvilket af pædagerne i alle fire børnehaver i flere sammenhænge beskrives som aktiviteter, der er skoleforberedende for barnet. Og overordnet bliver drengens mentale og kropslige færdigheder tillært i børnehaven.

Alt dette lever i høj grad op til pædagogernes socialisationsbestrebelse i BH1. Man kan faktisk sige, at dreng(aktiv, stor, BH1) i nogle af disse konfliktløsningssituationer med de mindre børn indtager en (tilnærmelsesvis) pædagogposition ved at udvise modent og socialt overskud.

Den beherskede krop med mental aktivitet – en dominerende position

Denne dominerende position konstrueres på baggrund af pige(stor, stille, BH3). Hun er den eneste, der tegner denne position, men forskellige andre børn repræsenterer træk fra positionen, selvom de er placeret som primært repræsenterende en anden position.

Pige(stor, stille, BH3) opholder sig mest de samme to steder/rum i børnehaven – omkring 2/3 af tiden i siderummet, hvor hun sidder ved det høje bord og tegner, og 2/5 af tiden i vindfanget, hvor hun foretager sig bevægelses- og danseaktiviteter. Hun udviser i lighed med dreng(stor, aktiv, BH1) en rumlig sans for, hvor hun skal være hvornår, og hvad der forventes af hende på forskellige tidspunkter. Ligeledes udviser hun en høj grad af disciplinering i forhold til sin måde at være på kropsligt i børnehavens rum. Hun honorerer at kunne beherske sin krop inden for børnehavens forskellige rum og steder.

De mere illegitime opholdssteder som gangen (eller fællesrummet) opholder pige(stor, stille, BH3) sig kun meget sjældent under observationsstudiet.

Hun bruger mest gangen som et gennemgangsløkke.

Pigen opholder sig altså legitime steder og formår her at få rørt og "trænet" sin krop – ofte sammen med én eller flere andre piger, hvilket også er kendetegnende for hendes tegneaktiviteter, der også ofte er sammen med flere andre piger rundt om det høje bord i siderummet. Samtidig behersker hun at holde kroppen i ro de rigtige steder (og også på de rigtige tidspunkter) og være/se mentalt aktiv (ud) under sine tegneaktiviteter.

Sammenlignes de steder, hvor pige(stor, stille, BH3) opholder sig mest i børnehaven, med rumstrukturen, fremgår det, at hun i et stort omfang opholder sig et sted, som tildeles en stor betydning og værdi af pædagoger: ved bordet i siderummet. På denne måde er pigen positioneret meget højt kropsligt-rumligt, og hun har derved en kropslig-rumlig dominerende position.

Hun udviser en beherskelse og en besiddelse af to rumtyper – siderummet og dets opfordring til kreativitet og udforskning af udtryksformer og det lille vindfang og de muligheder⁵, det giver for kropsudfoldelse, der på forskellige måder stiller krav til barnekroppen om at være på en bestemt måde.

Pige(stor, stille, BH3) løber ikke rundt i børnehaven, ligesom mange af de andre børn gør, når de skal fra et sted til et andet, hun går roligt rundt i børnehaven, hvilket er højt værdsat af pædagogerne. Dette blev meget tydeligt på et tidspunkt, hvor hun sad sammen med tre andre børn i fællesrummet og spiste frokost. Da de var færdige med at spise, gik hun stille og roligt ind på stuen – modsat de andre tre børn, der løb.

Desuden modsætter hun sig ikke de kollektive aktiviteter og meddelelser om eksempelvis oprydning. Hun efterkommer det, som pædagogerne siger og deltager derved også i kollektive fællesskaber.

⁵ Det kan dog diskuteres, om disse muligheder for kropslig udfoldelse i vindfanget kan siges også i et vist omfang at være begrænsende på baggrund af det relativt lille og trange rum som vindfanget er.

Hun sidder kun i meget kort tid ad gangen alene og tegner inde i siderummet, da der næsten altid sidder en anden eller flere rundt om bordet. Det første hun gør, når hun bliver afleveret om morgenen, er at sætte sig ind til bordet i siderummet og begynde at tegne. Her når hun så at sidde i nogle minutter (op til et kvarter under observationsstudiet) alene og tegne for sig selv.

Der er nærmest ikke et tidspunkt på dagen, hvor pige(stor, stille, BH3) ikke er i gang med en aktivitet. Enten sidder hun og foretager sig en stilleaktivitet (som tegning i siderummet) eller også er hun i gang med en bevægelsesaktivitet inde i vindfanget. Hun udviser derved både en aktiv og behersket krop og et aktivt hoved, samtidig med at hun i høj grad er sammen med andre børn og indgår i fællesskaber – typisk med andre piger. På denne baggrund får pige(stor, stille, BH3) i høj grad markeret den beherskede men samtidig aktive (og sunde) krop og den fordybede og koncentrerede mentale aktivitet – en arbejdsom krop.

Den aktive og ubeherskede krop – en mellemposition

Denne mellemposition konstrueres primært på baggrund af pige(stor, aktiv, BH3). Desuden repræsenterer også dreng(stor, aktiv, BH2) og dreng(aktiv, stor, BH3) strukturelt denne position.

Positionen er hverken dominerende eller domineret, men repræsenterer en mere flydende position. De børn, der konstrueres med denne position, er meget fysisk aktive med deres kroppe, mere end de er verbale (som eksempelvis pige(stor, stille, BH3) er det). Det, der kendetegner denne position (gælder alle tre børn), er, at de ikke honorerer kropskapital og rum-steds-kapital. De resterende dominerende kapitalformer honoreres kun delvist eller ikke af pige(stor, aktiv, BH3). Dette illustrerer desuden positionens karakter af at være lidt flagrende og altså en *mellemposition*. Både dreng(stor, aktiv, BH2) og dreng(aktiv, stor, BH3) honorerer begge lidt forskellige af de dominerende kapitaltyper (se evt. bilag e).

Pige(stor, aktiv, BH3) besidder ikke på samme måde som pige(stor, stille, BH3) og dreng(stor, aktiv, BH1) en rumlig sans for, hvor hun skal være hvornår, og hvad der forventes af hende på forskellige steder og i forskellige situationer. Hun kender sandsynligvis til regelsæt omkring hvordan, hvor og hvornår kroppen skal være på bestemte måder, men hun afprøver i flere situationer under observationsstudiet grænserne for, hvad hun kan gøre med kroppen, og hvordan hun kan holde og bevæge den.

Det vil sige, at hun ofte udfolder sig aktivt med kroppen på steder (og i mindre grad på tidspunkter), hvor denne form for aktive krop ikke er legitim. Men man kan sige, at hun i stor grad får rørt sig og "trænet" sin krop (bevægelseskapital).

Der er flere gange, hvor hun bryder med de ordener, der eksempelvis er for brug af inventar og rum i børnehaven. Et eksempel fra observationsstudiet der illustrerer dette godt er det tidligere eksempel fra dukkekrogen, som nævnt tidligere, hvor hun sammen med nogle andre piger, finder på, at de skal lege 'jorden er giftig'.

I denne situation anspores pigerne til at lege en stilleaktivitet i stedet for deres mere vilde bevægelsesleg. Denne opfordring fra pædagogens side om at skulle foretage sig en stilleaktivitet, er samtidig en legitimering af stilleaktiviteter og en illegitimering af bevægelseslegen i grupperummet.

I selve situationen er der måske andre praksisrelaterede logikker, der slår igennem, og som er bestemmende for pædagogens beslutning om at stoppe pigernes bevægelsesleg: Det larmer for meget, det er for farligt, det giver for meget uro eller forstyrrer andre børn. Men uafhængigt af hvilken praksisrelateret forklaring eller intention, der ligger bag pædagogens ageren, udmønter det sig i en bestemt måde eller orden, som børnehavebarnet skal lære at bevæge og holde sin krop i inden for rammerne af børnehaven. I stedet for at være en bestemt ekspliciteret regel for handling: ingen bevægelseslege i børnehaven, kommer denne – af flere – situationer hvor bevægelseslege sanktioneres som illegitime, til at fungerer som et princip for pædagogens praksis, uden at det er en bevidst formuleret hensigt fra pædagogens side (Bourdieu 2005c: 201).

Fra struktureringerne af pige(aktiv)'s bevægelsesmønstre (se bilag c), illustreres det, at hun foretager sig flest aktiviteter med bevægelse – 2/5 af tiden – og kun i 1/6 af tiden foretager sig stillesiddende aktiviteter på en stol. Sammenlignes de steder, hvor pigen opholder sig mest i børnehaven, med rumstrukturen, fremgår det, at hun kun i et lille omfang opholder sig de steder, som tildes en stor betydning og værdi af pædagoger. På denne måde kan man sige, at hun kropsligt-rumligt er positioneret relativt lavt i rumstrukturen ved ikke primært at opholde sig steder, der værdsættes højt af pædagogerne, samtidig med at hun ikke holder sig inden for den legitimerede brug af disse steder.

Med hensyn til at opføre sig i overensstemmelse med sit eget køn – det vil i denne børnehaves optik⁶ sige at lege og være mest sammen med andre børn af samme køn – adskilte pige(aktiv) sig tidligere fra de andre piger ved

⁶ Pædagogen udtaler i interview om pige(aktiv), at pædagogerne på et tidspunkt blev enige om, at pigen legede for meget med drenge og for lidt med piger. Dette resulterede i, at pædagogerne fik arrangeret, at deres ugentlige rytmik blev kønsopdelt, således at pige(aktiv) kom til at være mere sammen med pigerne. Dette havde den indvirkning på pigen, at hun over tid begyndte at lege og være mere sammen med de andre piger. Deres ugentlige rytmik blev kønsopdelt, således at pige(aktiv) kom til at være mere sammen med pigerne. Dette havde den indvirkning på pigen, at hun over tid begyndte at lege og være mere sammen med de andre piger.

næsten kun at lege med drenge. Men efter et indgreb fra pædagogernes side er hun begyndt at opføre sig mere som en pige ved at være mere sammen med andre piger. På denne måde honorerer hun kun delvis kønskapital.

I dette perspektiv er hun blevet socialiseret kønnet til at være mere "piget". I eksemplet ovenfor i dukkekrogen, hvor hun opstarter en mere vild leg, 'jorden er giftig', opholder hun sig faktisk et "piget" sted – nemlig i dukkekrogen, hvilket er et tegn på, at den kønnede socialisation af hende er lykkedes. Men hendes lidt vilde leg indikerer, at den kropslige-rumlige socialisation af hende er mislykkedes (hvilket også er et tegn på, at hendes kønnede socialisation ikke kan siges at være lykkedes, i og med at hun leger en vild og drenget leg).

Den beherskede krop med mental introvert aktivitet – en mellemposition

Denne mellemposition konstrueres ved hjælp af pige(stor, stille, BH2) og er således ligesom den foregående position hverken domineret eller dominerende. Hun honorerer i modsætning til den ovenfor beskrevne mellemposition både krops- og rum-steds-kapital, men derimod kun til dels fællesskabskapital, kønskapital og sproglig kapital.

Pige(stor, stille, BH2) opholder sig mest på de to samme steder/rum i børnehaven – enten midterstuen ved det store bord eller på tegnestuen ved langbordet, hvor hun oftest begge steder foretager sig en stilleaktivitet som at tegne, læse eller lægge puslespil. Dog opholder hun sig også noget af tiden ude på gangen, hvor hun enkelte gange under observationsstudiet deltog i løbelege (omkring 1/10 af tiden).

Hun udviser i lighed med pige(stor, stille, BH3) en rumlig sans for, hvor hun skal være hvornår, og hvad der forventes af hende på forskellige tidspunkter. Ligeledes udviser hun en høj grad af disciplinering i forhold til sin måde at være på kropsligt i børnehavens rum. Dog udviser pædagogerne bekymring omkring hendes manglende kropsudfoldelse under rytmiktimerne i tumle-/gymnastiksalen, mens der faktisk er eksempler på, som netop beskrevet, at hun godt kan foretage sig aktiviteter, hvor hun bevæger sig – eksempelvis løbelege ude på gangen.

Sammenlignes de steder, hvor pige(stor, stille, BH2) opholder sig mest i børnehaven, med rumstrukturen, fremgår det, at hun i et stort omfang opholder sig et sted, som tildeles en stor betydning og værdi for pædagoger: ved det store bord i midterrummet. Samtidig opholder hun sig meget ved tegne/langbordet i tegnerummet, hvilket ikke på samme måde er i høj kurs, rumligt set. På denne måde er pige(stor, stille, BH2) positioneret lidt flydende kropsligt-rumligt (og også socialt) som hverken domineret eller dominerende.

Pige(stor, stille, BH2) opholder sig altså legitime steder og formår her at "træne" eller bruge sin mentale aktivitet – en mentalt arbejdsom krop. Hun opholder sig, som beskrevet, meget ved det store bord inde i midterrummet, hvor både andre børn og pædagoger ofte også sidder og foretager sig forskellige slags stilleaktiviteter. På denne måde er hun en del af fællesskabet ved bordet, men dette dog uden at være i direkte verbal kontakt eller direkte deltager i aktiviteter sammen med andre børn. Hun virker dog ikke uinteressert i, hvad de andre børn og pædagoger foretager sig. Ofte sidder hun og følger med i andre børns og pædagogers aktiviteter, samtidig med at hun selv er stille i gang med en aktivitet. Når hun opholder sig ved langbordet inde i tegnestuen, sidder hun ofte for sig selv og tegner. Hun udviser i sin praksis og valg af opholdssteder således en beherskelse af kroppen, som hun kan honorere at holde i ro de rigtige steder (og også på de rigtige tidspunkter) og være/se mentalt aktiv (ud) under sine tegneaktiviteter.

Det, at hun foretager sig mange individuelle stilleaktiviteter, vækker ikke bekymring eller en særlig opmærksomhed hos pædagogerne. Dette kan hænge sammen med, at pigen faktisk ofte sidder ved det store bord i midterrummet, hvor der typisk også sidder andre børn og pædagoger. Og i disse situationer anses hun faktisk som deltager (måske ikke fuldt men perifert) i det fællesskab, der her etableres – både mellem børn og pædagoger. Det ville nok vække opmærksomhed, hvis hun i højere grad sad inde i tegnerummet hele tiden ved langbordet. Hendes ophold ved det store samlingsbord i midterrummet legitimerer altså herved hendes aktivitet. Det er således hendes placering et bestemt sted i et bestemt rum, der er med til at legitimere hendes måde at være på, og hun udviser derved samtidig honorering af fællesskabskapital.

I forhold til at udtrykke sig, så udtrykker hun sig hverken specielt meget sprogligt/verbalt eller fysisk med kroppen. Der er dog nogle eksempler fra observationsnoterne, hvor hun kommunikerer mere kropsligt end verbalt med en gruppe af mindre børn. Hendes kropslige måde at være på er meget behersket, og hun er, som nævnt, kun et par gange blevet observeret i en løbeleg ude på gangen sammen en dreng.

Med undtagelse af hendes (manglende) kropsudfoldelser i tumle-/gymnastiksalen, bevæger hun faktisk kroppen i overensstemmelse med de rumlige regler for praksis, og for hvordan man skal bevæge og holde kroppen på bestemte steder og i bestemte rum.

Pige(stor, stille, BH2) er god til at aktivere sig selv, og honorerer derved aktivitetskapital. Hun kan sidde fordybet i den samme aktivitet i meget lange perioder på dagen, hvilket vidner om, at hun i stor stil honorerer stille- og rolighedskapital.

Den defensive krop med næsten ingen rumlig og social eksistens – en domineret position

Denne dominerede position konstrueres primært ud fra dreng(lille, stille, BH4). Derudover repræsenterer også dreng(lille, ny, BH1) og dreng(lille, strejfer, BH2) strukturelle træk fra denne position.

Positionen er karakteriseret ved næsten ikke at honorere nogen af de dominerende kapitalformer, bortset fra en lille grad (delvis honorering) af fællesskabskapital. Det samme mønster viser sig for både dreng(lille, ny, BH1) og dreng(lille, strejfer, BH2), der begge delvist eller helt honorerer en eller to af de dominerende kapitalformer.

Sammenlignes de steder, hvor dreng(lille, stille) opholder sig mest i børnehaven, med rumstrukturen, fremgår det, at han kun i et meget lille omfang opholder sig de steder, som tildeles en stor betydning og værdi for pædagoger (ved bordene på stue1). På denne måde er han positioneret lavt kropsligt-rumligt som domineret i rumstrukturen.

Dreng(lille, stille, BH4) kryber meget rundt langs væggene og opholder sig mest for sig selv. Han er dog enkelte gange under observationsstudiet set legende sammen med én anden eller to andre jævnaldrende drenge. Han bruger meget af tiden på at observere andre børn og flytter sig fra et sted, hvis der pludselig er for mange børn samlet dér, hvor han opholder sig. Han flytter sig også fra et lege/opholdssted – fx i vindfanget, hvor han kan sidde og lege for sig selv med en legetøjsborg – hvis der kommer andre børn ind i vindfanget til ham. Det er blevet registreret flere gange under observationsstudiet, at han, når han opholder sig i vindfanget, faktisk flytter sig væk eller sætter sig hen i det ene hjørne og lader de andre børn komme til. De andre børn har i situationerne ikke taget sig af ham, men har ignoreret ham fuldstændigt og blot leget videre, som om han ikke var der.

Det vil sige, at han, på trods af hans egentlige rumbesiddende position, ikke i situationen fastholder sin rumlige placering. Ved ikke at fastholde sin sociale position som rumbesiddende, positionerer han sig og bliver positioneret lavt i børnehierarkiet.

Fra observationsnoterne vises denne ikke-rumbesiddelse i dette uddrag: *Dreng(lille) sidder og leger med sit sværd inde i vindfanget, imens han holder øje med de andre børn, der leger inde i grupperummet. Han ser ud til at kede sig lidt indimellem. Indimellem stirrer han lige ud i luften, og på andre tidspunkter er han koncentreret om at fægte med sværdet, som han har i hånden.*

To piger kommer ind i vindfanget og begynder at lege derinde – de ignorerer dreng(lille), der nu har rykket sig hen i krogen bag døren ind til vindfanget. Her sidder han og kigger lidt på pigerne, der ikke ænser ham. Dreng(lille)

tager herefter sit sværd i hånden og går modstridende ud af krogen. De to piger lukker døren ind til midterrummet og fortsætter med at lege sammen.

I denne situation har drengen åbenbart ikke mod til at tage kampen op mod de to større piger, der indtager vindfanget. Her er den lille drengs position som lille og alene – han leger ikke sammen med andre i denne situation og er yngre end de to piger – og han har derved ikke 'gennemslagskraften' eller positionen til at "holde på" vindfanget alene. Denne situation er et tegn på, at der hersker et aldershierarki mellem børnene, hvor man har lidt mere gennemslagskraft som stort barn end som et lille barn. Derudover betyder det noget, om man leger alene eller sammen med en eller flere andre. Er man alene, står man således dårligere, end hvis man er to eller flere – dette giver automatisk større 'ret' til at være et bestemt sted.

Denne situation kan også forstås som et udtryk for dreng(lille, stille, BH4) ikke hører 'hjemme' nogen steder i børnehaven – selvom han opholder sig et sted, kan de andre børn (åbenbart) nemt overtage hans position i rummet. Drengen kan dermed beskrives som en "uden tag over hovedet" eller "uden fast bopæl", hvilket ifølge Bourdieu (1996) betyder, at vedkommende næsten ikke har social eksistens.

Dreng(lille, stille, BH4) besidder ikke en rumlig sans for, hvor han skal være hvornår, og hvad der forventes af ham på forskellige steder og i forskellige situationer. Det vil sige, at han ofte udfolder sig aktivt med kroppen på steder og på tidspunkter, hvor denne form for aktive krop ikke er legitim. Men man kan sige, at han i stor grad får rørt sig og "trænet" sin krop (bevægelseskapital).

Dreng(lille, stille) honorerer ikke eller kun en lille grad af fællesskabskapital. Han har svært ved at komme i kontakt med andre børn og blive en del af deres lege og aktiviteter og på den måde indgå i et fællesskab. Dog er han flere gange under observationsstudiet blevet observeret legende sammen med en jævnaldrende dreng. Han indretter sig heller ikke under de kollektive meddelelser fra pædagogerne om at skulle spise frokost, rydde op etc. I disse situationer modsætter han sig ofte pædagogerne og deltager på denne måde ikke i fællesskabet mellem børnene og pædagogerne i børnehaven, hvor alle hjælper til eller deltager i de kollektive aktiviteter.

Sammenligninger af børns positioner i de fire børnehavers kapitalstrukturer

I det foregående er børns positioner blevet konstrueret prakseologisk ved hjælp af hvert barns kapitalkonfigurationer, der igen primært er konstrueret på baggrund af observationsmaterialet.

Når jeg ovenfor konstruerer børn prakseologisk til positioner i børnehavefeltet, udgør det ikke hele forklaringen på børnenes praktikker, men skal læses som en del af forklaringen. På denne måde kan man sige, at forklaringen er strukturel.

De fem konstruerede børnestrategier (der bygger på positionsbegrebet) kan forstås som tilpasningsstrategier, det vil sige, at børnene tilpasser sig børnehaven, men på forskellig vis. De har forskellige ressourcer at sætte ind med og derfor forskellige muligheder for at tilpasse sig børnehaven og dens vilkår. Ved at have konstrueret børns positioner i de fire forskellige kapitalstrukturer, kan man se, at de har forskellige ressourcer at sætte ind med og dermed forskellige muligheder for at markere sig (og få anerkendt deres markeringer som symbolsk kapital) i børnehavefeltet. I et inklusions-eksklusionsperspektiv peger analyserne ovenfor på, at der afslører sig forskellige mønstre i børnehavernes kapitalstrukturer, hvilket virker ind på de muligheder, børn heraf får for at positionere sig i børnehavefeltet.

De fem børnestrategiske positioner ovenfor er konstrueret på baggrund af primært fem af de i alt 12 børn, der er blevet fulgt under observationsstudiet. Det vil sige, at på trods af at de konkrete børneforekomster kan variere, kan de alligevel siges at have den tilnærmelsesvis samme strategi. Betragter man overordnet de fem børnepositioner i de fire børnehaver under ét, træder der et mønster frem, nemlig at der i BH1 er en tydelighed i børns positioner, der enten er domineret eller dominerende, og samtidig er der ingen forekomster af den mere flydende mellemposition. I BH1 kan den dominerende position, som dreng(stor, aktiv, BH1) indtages skrives frem med en anden markant og viser den dominerende position på en mere kraftfuld måde, set i forhold til de dominerende positioner i de andre børnehaver. Dette er grunden til, at jeg i mit materiale tager dreng(stor, aktiv, BH1) frem i analysen (og ikke et barn fra en anden børnehave), da hans position netop fremstår meget markant.

Dette, opfatter jeg, skal ses i sammenhæng med, at kapitalstrukturen i BH1 sætter nogle andre vilkår for børnepraksissen, da det er tydeligt, hvad der forventes af børnene fra pædagogernes side. Kapitalstrukturen er mere vertikal end horisontal (se kapitalstrukturerne ovenfor), hvilket vil sige, at der er færre kapitalformer, der er dominerende, og det er derfor tydeligere for barnet, hvad det skal kunne/lære i børnehaven. På denne måde bliver muligheden for anerkendelse nemmere.

Relationen mellem dominansformer, dvs. relationen mellem positioner i strukturen af børnepositioner, er tydelig, og der er derved en klar dominansrelation mellem, hvem der er domineret og dominerende. På denne måde er kampen mellem børnene om at indtage dominerende positioner tydelig på baggrund af den orden, der udstikkes qua kapitalstrukturen.

I modsætning hertil er der ikke en nær så stor tydelighed i strukturen af børnepositioner i eksempelvis BH3, hvor forskellen mellem de fremanalyserede børnepositioner ikke er nær så stor. Variationen mellem den, der indtager en dominerende, mellem- eller domineret position, er ikke nær så tydelig, på grund af at det i kapitalstrukturen for BH3 kun er bevægelseskapital, der ikke dominerer. Kapitalstrukturen er i sammenligning med kapitalstrukturen i BH1 mere vertikal end horisontal, hvilket betyder, at valgmuligheden for, hvad man skal kunne i BH3, er større, og der stilles derved også større krav til det barn, der indtager en dominerende position i BH3, da kombinationen af forskellige dominerende kapitalformer er stor i kapitalstrukturen. Således er det, der adskiller det barn, der indtager en dominerende position som pige (stor, stille, BH3), fra det barn, der indtager en mellemposition, ikke tydeligt markeret i kapitalstrukturen. Dette smitter af på relationen mellem positioner i strukturen af børnepositioner, som er mindre adskilt og derfor mere utydelig.

Samtidig viser børnepositionerne ovenfor, at de dominerende børnepositioner i BH1 og BH4 kan karakteriseres ved meget fysisk aktivitet, mens børn, der ligeledes er fysisk aktive i BH2 og BH3, har dominerede og/eller mellempositioner, hvilket hænger sammen med, at kapitalformerne krops- og rum-steds-kapital dominerer i BH2 og BH3 i højere grad end i BH1 og (i lidt højere grad i) BH4. På denne måde indebærer de udspændte kapitalstrukturer, at børn har forskellige muligheder for at positionere sig inden for rammerne af børnehaven. I BH2 og BH3 kræves det i højere grad af barnet, at det oparbejder eller tillærer ressourcer til beherskelse og kontrol af kroppen. Ligeledes stilles der i børnehavefeltet i BH2 og BH3 i højere grad krav om, at barnet skal fornemme eller lære, hvornår, hvor og hvordan det kan opholde sig i og være med kroppen på bestemte steder og i bestemte situationer. På denne måde viser foregående analyse også, at de børn, der honorerer både krops- og rum-steds-kapital i BH2 og BH3, (strukturelt set) indtager dominerende positioner.

På denne måde træder der et mønster frem, hvor de børn, der er mere fysisk aktive og bruger deres kroppe meget i deres lege og aktiviteter, oftere træder ved siden af den dominerende kapitalstruktur i BH2 og BH3, da mulighederne og normerne for måden at bevæge kroppen på i højere grad er indsnævret/begrænset i disse to børnehaver end i BH1 og BH4.

Hvilke kapitalkonfigurationer retter det pædagogiske arbejde i de fire børnehaver sig efter?

De implicitte pædagogikker – både de fysisk-materielle og de pædagogiskfagligt praksisbundne – har den funktion, at forskellige børns medbragte erfaringer (fra den primære opdragelse i hjemmet) understøttes forskelligt i form af pædagogisk respons på børnenes forskellige måder at gebærde sig på i børnehaven. På denne måde er det forskelligt fra barn til barn, om de inkorporerede kapitalkonfigurationer (eller personlige ressourcer) understøttes i at blive, som de er, og barnet på denne måde klarer sig godt i socialisationsprocessen til at blive et "rigtigt" børnehavebarn.

Ser man på hver af de fire børnehaver for sig, træder der forskellige habitus eller kapitalkonfigurationer frem, som det pædagogiske arbejde retter sig efter. Dvs. kapitalkonfigurationer, der forsøges enten forstærket eller overført til børn, der ikke besidder samme strukturelle træk som denne efterstræbte kapitalkonfiguration. Dette kan også læses som forskellige grader af rummelighed i de forskellige børnehavers pædagogikker.

Af tidligere analyse fremgår det, at det anerkendes af pædagogerne, hvis børnene honorerer visse kapitalformer (se evt. kapitalstrukturer), men i selve pædagogikken er der visse kapitalformer, der forsøges specielt opdyrket, og det er dem, der nu skal ses nærmere på. Man kan forstå dette ved, at der er visse kapitalformer, som i højere grad strukturerer pædagogens faglighed, dvs. strukturerer pædagogens habitus.

Kapitalkonfigurationerne/strukturerne ovenfor viser, at der er forskel på, hvilke kapitalkonfigurationer det pædagogiske arbejde retter sig efter i de to børnehaver (BH3 og BH4). Det ses, at det er vanskeligere for de fysisk aktive børn, set i forhold til børn, der mest holder kroppen i ro, at positionere sig højt i feltet i BH3, set i forhold til BH4, hvor børn har nemmere ved at positionere sig højt i børnehavefeltet med den samme kapitalkonfiguration. Dette skyldes, at der ikke stilles lige så mange eller de samme krav til børns kropslige-rumlige måde at være på i børnehaven. Udfaldet af kapitalstrukturerne ovenfor viser, at pige(stor, aktiv, BH3) og dreng(stor, aktiv, BH3) begge ikke honorerer hverken krops- eller rum-steds-kapital, hvilket hænger sammen med, at de ofte bryder med den kropslige-rumlige orden, der hersker for, hvor og hvordan børn helst opholder sig i de forskellige rum og steder i børnehaven. Dvs. at de to børns praktikker ofte bryder med de principper, der ligger indlejret i de fysiske rum og i 'den legitime børnepraksis' (dvs. i den implicitte pædagogik) – og af denne grund positionerer sig (og positioneres) i en mellemposition i børnehavefeltet. Anderledes er det for pige(lille, aktiv, BH4) og dreng(stor, aktiv, BH4), der begge har

dominerende positioner og i mindre grad er underlagt de dominerende kapitalformer: krops- og rum-steds-kapital.

Dette kan også ses som et udslag af forskellene i kapitalstrukturen i BH3 og BH4, der er hhv. vertikal og horisontal, hvilket bevirker, at der stilles større krav til den dominerende position i BH3 – i dette tilfælde handler det om de kropslige-rumlige kapitalformer.

På denne baggrund kan man sige, at de kapitalkonfigurationer, som det pædagogiske arbejde retter sig efter i BH3, er den kapitalkonfiguration, som kan beskrives gennem pige(stor, stille, BH3), der honorerer samtlige af de dominerende institutionaliserede kapitaltyper i BH3. Hun honorerer at kunne sidde stille ned og samtidig være aktivt i gang med en aktivitet, samtidig med at hun kan holde sin kropslige-rumlige udfoldelse nede på et behersket niveau og inden for en bestemt fysisk ramme (typisk dans inde i vindfanget). Ressourcer (eller kapitalformer), der handler om at være i gang med en aktivitet (aktivitetskaptal), kunne sidde stille og roligt ned (stille- og rolighedskapital), beherske sin krop (kropskapital) i bestemte rum og situationer (rum-steds-kapital) og samtidig at være del af fællesskaber i børnehaven, placerer pige(stor, stille, BH3) i en dominerende position.

Det er især krops- og rum-steds-kapital, der forsøges overført på pige(stor, aktiv, BH3), der indtager en mellemposition, sammen med kønskapital. Derudover er det også aktivitets- og stille- og rolighedskapital, der i det pædagogiske arbejde forsøges overført til eksempelvis dreng(stor, aktiv, BH3).

I BH4 viser ovenstående kapitalkonfigurationer, at pige(lille, aktiv, BH4) og dreng(stor, aktiv, BH4) indtager dominerende positioner, mens dreng(lille, stille, BH4) – som i virkeligheden ikke er så stille, men som i perioder på dagen viser meget aktivitet og fysisk udfoldelse med kroppen – indtager en domineret position. I denne børnehave ser vi pædagogerne bemærke og samtidig forsøge at overføre stille- og rolighedskapital i de situationer, hvor dreng(lille, stille, BH4) eksempelvis løber frem og tilbage ude på gangen i stedet for at spise frokost sammen med de andre.

Den dominerende kapitalkonfiguration repræsenteret af både pige(lille, aktiv, BH4) og dreng(stor, aktiv, BH4) forsøges ikke overført på andre børn – kun de dele af den, der primært handler om at holde kroppen i ro (stille- og rolighedskapital). I mindre omfang opfordres børn til at holde kroppen i overensstemmelse med den rumlige orden, dvs. at opholde sig de værdsatte eller legitime steder i børnehaven (krops- og rum-steds-kapital) og at få bevæget kroppen i fysisk aktivitet (bevægelseskaptal).

Dette mønster viser sig også ved, at der er en stor gruppe af børn (specielt store og mellemstore piger), som primært opholder sig på stue1 i BH4 og her enten foretager sig stilleaktiviteter, mens de sidder ved et af de

opstillede borde i grupperummet, eller opholder sig i siderummet eller i vindfanget på stue1, hvor de enten leger rollelege eller laver aktiviteter/(rolle) lege med mere aktivitet eller bevægelse for kroppen, der i det pædagogiske arbejde ikke forsøges rettet ind efter en anden kapitalkonfiguration. Disse piger har en måde at være på og en måde at være kropsligt på i børnehaven, som tilnærmelsesvis konvergerer med pige(stor, stille, BH3) – en position og kapitalkonfiguration, som faktisk også er dominerende og værdsættes af pædagoger i BH4.

I BH1 er det pige(lille, aktiv, BH1) og dreng(stor, aktiv, BH1), der begge indtager dominerende positioner ved at honorere samtlige af de dominerende institutionaliserede kapitalformer i børnehaven.

I BH1 opfordres der til stillesiddende fordybelsesaktiviteter, hvor kroppen skal være i ro (disse krav stilles ofte til børnene i forbindelse med kollektive og vokseninitierede aktiviteter – mere om dette nedenfor). Men pædagogernes praktikker bidrager også til, at børnene skal kunne opholde sig i og på denne måde "lære" at honorere eksempelvis hopperummet og de krav, det stiller til kropsudfoldelse for de mindste børn, der ikke ellers selv ofte tog initiativ til at bevæge sig derind (bevægelseskapital). På denne måde rettes det pædagogiske arbejde i større omfang end i de tre andre børnehaver ind efter både at forstærke og overføre bevægelses- og kropskapital til børnene. Men samtidig forsøges der også både forstærket og overført stille- og rolighedskapital til børnene og ikke mindst fællesskabskapital, hvilket specielt kommer til udtryk gennem dagligdagens faste morgenmøde. Men som det kommer frem nedenfor, sker denne socialisation (eller overføring af kapitalformerne stille- og rolighedskapital og fællesskabskapital) af barnet til at honorere stille- og rolighedskapital på en anderledes og mere tydelig måde i BH1 end i de andre børnehaver. Dette kan igen ses i sammenhæng med den horisontale kapitalstruktur i BH1, der udstikker tydelige krav til barnet om, hvad det skal kunne.

De kapitalkonfigurationer, som det pædagogiske arbejder retter sig efter i BH2, er primært det stille og aktive barn (stille- og rolighedskapital og aktivitetskaptal), der har en behersket kropsudfoldelse (krops- og rumlighedskapital). Eksempelvis er der en gruppe af store og mellemstore piger i BH2 der går ind under denne kapitalkonfiguration, og som repræsenterer en dominerende position i børnehaven. Det blev tidligere fremhævet, at denne gruppe af piger eksempelvis har disciplineret deres kroppe til at kunne komme i løb ude fra gangen (hvor det til dels er legitimt at løbe) og straks, når de træder et skridt ind på stuen, stoppe op og gå ind på stuen. De udviser på denne måde en streng disciplinering af deres kroppe (kropskapital) og også en sans for, hvor, hvornår og hvilke steder en bestemt kropsudfoldelse er legitim hhv. illegitim (rum-steds-kapital).

Det pædagogiske arbejde forsøger i stor grad at rette dreng(stor, aktiv, BH2) og dreng(lille, strejfer, BH2) ind efter stille- og rolighedskapital og samtidig også krops- og rum-steds-kapital.

En opsummering af ovenstående viser, at der i det pædagogiske arbejde i børnehaverne forekommer forskelle i, hvilke kapitalkonfigurationer der forsøges forstærket eller overført til børn i hver børnehave, hvilket kan forstås som nogle pædagogiske tilbøjeligheder.

I BH1 retter det pædagogiske arbejde sig efter en habitus eller en kapital-konfiguration med fællesskabskapital, kønskapital, bevægelseskapital, stille- og rolighedskapital og aktivitetskapital.

Det pædagogiske arbejde i BH2 retter sig i højere grad efter rumligheds-kapital, kropskapital, aktivitetskapital og stille- og rolighedskapital.

I BH3 retter det pædagogiske arbejde sig efter krops- og rumlighedskapital, aktivitetskapital, kønskapital og stille- og rolighedskapital.

Anderledes er det i BH4, hvor det pædagogiske arbejde i højere grad retter sig efter stille- og rolighedskapital og i en mindre grad, men dog alligevel, krops- og rumlighedskapital. Det pædagogiske arbejde retter sig mod at forstærke en kapitalkonfiguration med disse kapitalformer hos de børn, der ikke i forvejen har den.

Disse resultater viser, at der fremtræder forskelle i, hvad det pædagogiske arbejde i hver børnehave retter sig efter, det vil sige, hvad der anses som legitim praksis for børn. På denne måde er der forskelle i, hvilken habitus, med en bestemt kapitalkonfiguration, der forsøges overført indeholdende bestemte kapitalformer. Her ses det, at BH1 skiller sig ud fra de resterende børnehaver ved ikke entydigt at rette pædagogikken efter krops- og rumlighedskapitalen, hvilket er tilfældet for de andre børnehaver. Samtidig retter pædagogikken sig i BH1 efter fællesskabskapital, hvilket ikke er nær så tydeligt i de andre børnehaver. Og til sidst retter pædagogikken sig efter, at alle børnene får mulighed for at bevæge sig og udfolde sig fysisk (bevægelseskapital).

I modsætning hertil retter pædagogikken i BH2, BH3 og BH4 sig i højere grad efter at få behersket barnets krop i forhold til at opholde sig bestemte steder og opholde sig på bestemte måder med kroppen (krops- og rumlighedskapital), og desuden dominerer også stille- og rolighedskapital og aktivitetskapital (dog ikke i BH4).

Forekomster af paradokser i den implicitte pædagogik

Kropslig kontrol og beherskelse er tydelige kategoriseringer, der træder frem i ovenstående analyser af børns positioneringer i børnehavefeltet. Specielt markeres de i det pædagogiske arbejde i BH2, BH3 og til dels også i BH4. Men samtidig så vi, hvilket gælder for samtlige af børnehaverne, at forestillingen om barnekroppens udfoldelse og bevægelse, hvilket indebærer en forestilling om den sunde barnekrop, også er en dominerende kategorisering i børnehaverne. Disse to modsatrettede billeder af barnekroppen – som en behersket og kontrolleret krop, modsat en fri og bevægelig krop – træder frem som en tvetydighed i den implicitte pædagogik i børnehaverne. (Denne tvetydighed kan også betragtes som tvetydigheder i pædagogers forestillinger om barnet).

Pædagogernes opfattelser og vurderinger af børnene kan derved fremstå paradoksale, hvilket i praksis viser sig ved, at der stilles tvetydige krav til barnet om at holde kroppen i ro eller være i bevægelse, alt afhængigt af opholdssted/rum eller situation i børnehaven. Men tvetydigheden, og det vil sige de tvetydige krav, der stilles til barnet (i den implicitte pædagogik), kan være mere eller mindre tydelige for barnet at læse.

I BH1 er der en tydelighed i pædagogikken over for børnene, der viser sig i den måde, hvorpå kravene til barnekroppens måde at være på fremtræder i det pædagogiske arbejde. Det er kun meget sjældent, at pædagogerne i løbet af den tid, der er domineret af børneinitierede aktiviteter, korrigerer barnekroppe. Det er eksempelvis legitimt for børnene at løbe inde i fællesrummet, og de har muligheder for at lave forskellige former for kropslig udfoldelse og bevægelse i børnehavens forskellige rum (hopperummet, halvkælderen, kontoret), som alle giver rum og plads til børnene. Det er under de pædagoginitierede kollektive aktiviteter, at kravene om, at kroppe skal være i ro, træder til, hvilket eksempelvis viser sig under frokost og morgensamling, hvor børnene skal sidde stille og roligt ned på en stol ved det store bord i fællesrummet. Der forekommer dermed en tydelighed i de krav, der stilles til barnekroppen, som også samtidig er kollektive, så alle børn skal indordne sig under en bestemt måde at være sammen på kropsligt.

I modsætning hertil foregår der i BH2, BH3 og BH4 en mere tvetydig og individuel korrigerende af barnekroppen og i højere grad en tvetydighed i de krav, der stilles til den. Det er en anderledes form for ansporing af barnekroppe, der foregår løbende både under de kollektive og pædagoginitierede aktiviteter og under de perioder på dagen, der er domineret af børneinitierede aktiviteter. I de tre børnehaver foregår der derved i højere grad en disciplinering og en løbende korrigerende af barnekroppen, hvilket til dels også hænger sammen med pædagogers muligheder (ved at placere sig strategisk i rum) for at overvåge børnene (mere herom nedenfor).

Det drejer sig eksempelvis om gangen (specielt i BH2 og BH3), som i udgangspunktet er et sted, hvor børnene gerne må opholde sig, og i BH2 er det også legitimt for børnene at løbe rundt derude. Men i praksis illegitimeres børnenes ophold og bevægelseslege på gangen, da gangen også har andre funktioner som eksempelvis et gennemgangsløkke. Samtidig korrigeres børns bevægelser og evt. løben inde på stuerne ofte, hvis børnene er for meget i bevægelse med kroppen. Anderledes forholder det sig med barnekroppe, der holder sig i ro (og som samtidig er aktivt i gang med en stilleaktivitet), der hverken korrigeres eller opfordres til at foretage sig en anden aktivitet.

På denne måde fremtræder der en struktur inden for disse kategoriseringspraktikker i forhold til barnekroppen, der er fordelt således (i BH2, BH3 og BH4), at den stille og aktive/arbejdssomme krop er højt placeret sammen med den motorisk gode, sunde og beherskede krop. Derimod er den aktive og ubeherskede krop lavt placeret sammen med den inaktive og usunde krop. I BH1 fremtræder der en lidt anderledes struktur i de kategoriseringer af barnekroppen, der dominerer i børnehaven. Her er fordelingen lidt afvigende, nemlig at den aktive, motoriske og sunde krop – både i en behersket og mere ubehersket form – er højt placeret sammen med den stille og rolige, men samtidig aktive krop. Og samtidig placeres den inaktive – enten mentalt eller kropsligt – krop lavt.

Det pædagogiske paradoks fra analysedel 1 – omhandlende synet på barnet som en vild, der skal tæmmes, modsat et syn på barnet som naturligt og frit og som af denne grund skal have mulighed for frit at udfolde sig – træder også frem her i analysedel 2. Men opfattelsen af, at børn skal tæmmes, træder tydeligere frem i BH2, BH3 og BH4 og mindre i BH1, hvor den pædagogiske praksis i større omfang reproducerer tanken om barnet, som naturligt og frit udfoldende. Dette konkluderes ud fra observationsstudiet og interviewet af pædagoger, hvor overensstemmelsen mellem interview og observationer er størst for BH1, hvor pædagogernes vægtning af børnenes muligheder for dels at være for sig selv, dels have lov til at udfolde og udvikle sig uden pædagogers tilstedeværelse træder tydeligst frem i den pædagogiske praksis. Overordnet kan man sige, at pædagogerne i BH2, BH3 og BH4 siger et – børn skal have mulighed for at bevæge sig og være for sig selv – men gør noget andet i deres praksis over for børnene. Og i modsætning hertil er der i BH1 en overensstemmelse mellem, hvad pædagoger siger, at de gør, og det, de rent faktisk gør.

I praksis forekommer der, som beskrevet ovenfor, en løbende korrigerende af barnekroppe i de tre børnehaver, hvilket også i stort omfang hænger sammen med pædagogernes placering i rum, hvilket som beskrevet i forrige analysedel også er en form for social positionering af pædagogen.

Pædagogens placering i rum har stor betydning for, i hvor stort et omfang børn og deres kroppe er overvåget, hvilket igen virker ind på (pædagogens muligheder for) korrigerende og formning af barnekroppen i børnehavens forskellige rum.

Denne korrigerende og fortløbende formning af barnekroppen er specielt meget til stede i BH2 og BH3. Her betyder rummenes placering i forhold til hinanden – de tætte rum – og pædagogens placering et centralt sted, at børnene nemt kan overvåges og kontrolleres af pædagoger. Man kan sige, at disse forhold er med til at forstærke princippet om den disciplinerede og beherskede krop i BH2 og BH3.

Det er gennem socialisationen af barnet, at barnets krop vurderes (forskelligt) som en behersket/ubehersket, disciplineret/udisciplineret krop. Det vil sige, at det, som barnekroppe udsættes for, pædagogisk og rumligt set (implicit pædagogisk set), afhænger af, i hvilken børnehave barnets liv skal udfoldes.

Pædagogernes opfattelses- og vurderingsformer er derved forskellige i børnehaverne (BH1 vs. BH2, BH3 og BH4). Pædagogerne vurderer forskelligt, både i forhold til placering i rum (egen rolle) og i forhold til, hvordan rum skal indrettes og bruges, hvilket bevirker, at børn har forskellige muligheder for at positionere sig i børnehavefeltet. Dette resulterer i, at der forekommer forskelsstrukturer, der virker differentierende i forhold til, hvilke børn der inkluderes eller ekskluderes i børnehavefeltet som følge af den socialisation af barnet, der finder sted – her spiller sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og de fysiske rammer ind. Og dernæst kan man spørge til (hvilket tages op i det efterfølgende afsnit, "Delkonklusion: Socialisationseffekter i børnehaverne – på rumlige og/eller pædagogiske betingelser?"), om denne socialisation kan siges at være pædagogisk og/eller rumligt betinget.

Kulturelle kategoriseringer hæftet på sociale kategorier om køn og alder

De sociale kategorier om alder og køn blev i forrige analysedel 1 frem-analyseret som nogle dominerende kategoriseringer i forhold til pædagogers vurderinger og opfattelser af børn. Nu vil der kort forsøges at få greb om, hvem og hvad der på baggrund af de kulturelle kategoriseringer konstrueres som anderledes, dvs. unormalt vs. normalt. På denne måde kan det tydeliggøres, hvordan konstruktionen af det normale vs. det unormale konstitueres, og hvad det unormale kategoriseres som.

I dette lys kan køn og alder opfattes som variable, der bliver "udsat" for kulturelle kategoriseringer (Larsen 2010: 150). Man kan sige, at dette

analytiske greb illustrerer, hvordan de sociale og kulturelle kategorier krydser hinanden.

Dreng(stor, aktiv, BH1) har ligesom pige(lille, aktiv, BH1) en dominerende position. Men der er visse forhold, hvis man kun betragter BH1, som alligevel er med til at positionerer dreng(stor, aktiv, BH1) højere end pige(lille, aktiv, BH1). Disse forhold handler blandt andet om det, at kopperne i køkkenet kun kan nås (og derved tillægges ejerskab, et kulturelt gode og kulturel værdi) af dreng(stor, aktiv, BH1), hvilket tidligere blev betragtet som et indlejret hierarki i indretningen. Dette er samtidig et udtryk for, at dreng(stor, aktiv, BH1) kan indtage og bruge bestemte rum og steder mere adækvat, legitimt eller "rigtigt" end pige(lille, aktiv, BH1) og derved i denne relation positionerer sig dominerende over for pige(lille, aktiv, BH1).

Men samtidig er der flere rum og steder i BH1, som ikke indeholder dette indlejrede horisontale hierarki mellem "store" og "små", nemlig overhuset og underhuset, halvkælderen, steder i fællesrummet (ved bordene og i udklædningshjørnet) og kontoret, hvor indretningen ikke indeholder en hierarkisk opdeling mellem store og små.

Men disse forskelle er ikke noget, der er udslagsgivende i forhold til, hvordan pædagoger vurderer børnene, da de mindste børn, netop fordi de er små, ikke "skal kunne" eller skal have lige så mange ressourcer at sætte ind med i forskellige situationer som de store børn. Og det er netop derfor, at pige(lille, aktiv, BH1) kan positionere sig relativt dominerende i analysen ovenfor. Eksempler på situationer, hvor pædagogerne ikke slår lige så hårdt ned på en bestemt praksis, når det handler om små børn, er løb i fællesrummet, som egentlig er illegitimt, men som flere gange er blevet registreret ikke at blive sanktioneret som illegitimt i situationer, hvor det er små børn. Og på denne måde vil der blive slået hårdere ned på et større barns udførelse af den samme praksis, og praksissen vil i højere grad sanktioneres som illegitim. I dette lys er det umiddelbart "nemmere" for de små børn end for de større børn at positionere sig højt.

Dette beskrevne hierarki eller relation mellem store og små børn er en tendens, der er gældende i samtlige af børnehaverne, hvor de små børn i et større omfang kan 'træde ved siden af' de herskende normer og regler for praksis i børnehaverne.

Som det også tidligere er blevet beskrevet, satte pædagogerne i BH3 ind over for pige(stor, aktiv, BH3)'s praksis, da hun i et stort omfang mest leger sammen med drenge, hvilket blev betragtet som en ikke-piget praksis. Derudover er hun meget mere fysisk aktiv end de andre piger og leger kun lidt af tiden stillesiddende lege, som ofte også inkluderer konstruktionsaktiviteter, hvilket af pædagoger i større omfang opfattes som en drenget stilleaktivitet.

I flere situationer har pædagogerne især opmærksomhed på pige(stor, aktiv, BH3), fordi hendes praksis udviser en ikke-piget karakter, som ikke forventes af hendes køn. Hendes praksis er, som nævnt, meget mere fysisk aktiv end for mange af de andre piger i børnehaven. Det viste sig eksempelvis i situationen i dukkekrogen, hvor hun, til trods for sit korrekt kønnede opholdssted (i analysedel 1 så vi tidligere, at pædagoger i høj grad betragtede dukkekrogen som et sted, hvor piger kunne lege rollelege, mens drengene eksempelvis i højere grad kunne "være vilde" ude i genbrugs-værkstedet) udviste en praksis, der ikke er forventet af hende som pige. Hendes måde at være på i rummet/dukkekrogen hænger ikke sammen med den forventning, der ligger fra pædagogernes side, og af denne grund bliver hun af pædagoger betragtet som anderledes. Hun honorerer ikke den pigede og derved også kønnede stille- og roligheds-kapital, kropskapital og heller ikke rum-steds-kapital. En dreng med en lignende praksis vurderes ikke i samme grad som anderledes eller unormal, i og med at han er en dreng, og dermed forskelssættes pige(stor, aktiv, BH3)'s praksis.

Disse to eksempler er kendetegnende for samtlige af de fire børnehaver, men man kan sige, at der alligevel er variation i dominansen af disse forskelssættende strukturer. Eksemplerne viser, at det normale vs. det unormale fikseres på bestemte måder i den pædagogiske praksis, som igen er afgørende for børns muligheder for at gøre sig gældende og få legitimeret deres praksis som legitim (og som symbolsk anerkendt) inden for rammerne af børnehaven. Eksempelvis dominerer kønskapitalen ikke i BH1 og BH4, modsat i BH2 og BH3, hvilket gør det sværere for et barn med pige(stor, aktiv, BH3)'s kapitalkonfiguration at få anerkendt sine praktikker og derved positionere sig højt i børnehavefeltet.

Overordnet betragtet er socialisationen af børn i alle fire børnehaver både rumligt og pædagogisk betinget. Men det, der forsøges i nedenstående, er at tydeliggøre, i hvilket omfang man kan sige, at socialisationen af børn er rumligt eller pædagogisk betinget. Dette gøres ved at fiksere socialisationen i forhold til de fremanalyserede forskelsstrukturer og børns positioneringer i børnehavefeltet.

Det blev tydeligt i analysedel 2, at der fremtræder kapitalformer, som det pædagogiske arbejde i hver af de fire børnehaver i større grad rettes ind efter. Denne pædagogiske "retning" hænger blandt andet sammen med den måde, hvorpå pædagoger vælger at indrette og placere sig selv i rum og henholdsvis (implicit og ubevidst) legitimerer og illegitimerer rum og steder i børnehaven og på denne måde tillægger bestemte rum og steder og ophold heri en større eller mindre værdi, hvilket videre er med til at gøre en forskel for, hvilke muligheder børn har for at positionere sig i børnehavefeltet.

Socialisationseffekterne i børnehaverne, hvor den implicite pædagogik er institutionaliseret, skal nu forsøges studeret nærmere. Det handler om at se på, hvordan effekterne af socialisationen af børn (produktionen af habitus) kan siges at være rumligt og/eller pædagogisk betinget i hver af de fire børnehaver. Den implicite pædagogik virker ind på børn, men på forskellige måder, alt afhængigt af barnets inkorporerede ressourcer som understøttes forskelligt i form af pædagogisk opmuntring og nedmuntring (Øland 2007a: 245)⁷ af børns forskellige praksisser, hvilket er kommet frem i ovenstående analyser.

De socialisationsprocesser, der foregår i børnehaven som produkt af den implicite pædagogik, kan man konstatere har forskellige grader af effektivitet, afhængigt af hvilke børn, eller grupper af børn, denne socialisation rammer. Forudsætningen for at anskue implicit pædagogik som socialisation er, at det antages, at socialisationen i børnehaven har mulighed for at påvirke barnets kapitalkonfiguration, dvs. barnets habitus. Som tidligere beskrevet i teoriafsnittet, kan habitus både modificeres og forstærkes, dvs. at der i habitus er et forandringspotentiale.

På denne måde kan det pædagogiske arbejde opfattes som det nødvendige kulturelle og symbolske arbejde, der skal til, for at skabe varige dannelser af barnet, dvs. barnets habitus. Hvorvidt der skabes varige dannelser, dvs. hvorvidt pædagogikken lykkes med at overføre kultur⁸, er først og fremmest

⁷ Øland bruger disse begreber om opmuntring og nedmuntring til at beskrive den slags praksis, der hhv. legitimeres og illegitimeres af pædagoger, som giver sig udslag i en op- og nedmuntring i praksis.

⁸ Denne kulturoverføring kan beskrives med et begreb fra Bourdieu som Moldenhawer beskriver i følgende citat: "Bourdieu introducerer begrebet 'pædagogisk virksomhed' for at forklare, hvorfor påføringen af en vilkårlig kultur objektivt finder sted som symbolsk vold. For enhver pædagogisk virksomhed gælder det, at den

afhængigt af, at det pædagogiske arbejde har lang strukturel varighed (ibid.). Og det kan man sige er tilfældet med den implicite pædagogik i børnehaverne, hvor børn opholder sig omkring fem dage om ugen i i alt tre år, hvor de udsættes for implicite pædagogikformer af både rumlig og pædagogisk praksisbunden art.

På denne måde er de afgørende vilkår for, om det pædagogiske arbejde i de implicite pædagogikker opnår effektivitet, dels om det pædagogiske arbejde har lang strukturel varighed og muligheder for gentagelser indbygget, dels hvilken form for habitus (stadig amputeret) der er tale om som grundlag, dvs. karakteren af den inkorporerede kapitalkonfiguration, set i forhold til de forskellige institutionaliserede kapitalstrukturer i de fire børnehaver.

I det følgende behandles sammenhænge mellem på den ene side socialisationseffekters karakter af at være betinget rumligt og/eller pædagogisk praksisbundet. På denne måde forsøges det at tydeliggøre, i hvor stort et omfang børns forskellige kapitalkonfigurationer, i hver af de fire forskellige børnehaver, kan siges at blive socialiseret på baggrund af de rumlige og/eller på baggrund af de pædagogiske praksisbundne betingelser. I fremstillingen vil forsøges fremdraget eksempler fra de fire børnehaver, der fortæller noget om socialisationseffekternes karakter og udfald i forhold til forskellige børn. Her vil resultaterne fra analysedel 1 blive inddraget, for således dels at kunne se på de rumlige, dels pædagogisk praksisbundne forskelsstrukturers gennemslagskraft i socialisationen af børn.

Som det også viste sig i analysedel 1, skiller BH1 sig ud fra de andre børnehaver. Udslagene i analysedel 1 var specielt i forhold til de rumlige principper og kategoriseringer (forskelsstrukturer), men også i de pædagogiske praksisbundne forskelsstrukturer. I denne analysedel 2, hvor der er blevet kigget nærmere på, hvilket "resultat" (børn) der kommer ud af disse både rumlige og pædagogiske forskelskategoriseringer, viser det sig på samme måde at være BH1, der skiller sig ud fra de andre børnehaver.

Den pædagogiske praksis i BH1, så vi ovenfor, blev rettet efter, at børnene får mulighed for at bevæge sig og udfolde sig fysisk med deres kroppe, hvilket handler om en dominans af bevægelseskapital i børnehaven. Man kan derfor sige, at forskelsstrukturer i "fysisk/kropslig udfoldelse" (under

bygger på sociale betingelser af ikke-pædagogisk karakter, som determinerer den virksomhed, og som tendentielt bliver glemt i virksomhedens selvforståelse. Det er i den sammenhæng, at Bourdieu gør op med en magtfri kommunikation. Sandheden om en hvilken som helst kommunikation ligger for Bourdieu ikke i kommunikationen selv, men i de ikke-magtfrie sociale betingelser bag kommunikationens udformning. I det selve påføringen af den kulturelt vilkårlige kultur ikke finder sted som en egentlig magtudøvelse – i form af, at den mest magtfulde i relationen tvinger den mindre magtfulde til at handle på en bestemt måde eller mene noget bestemt – men via en vilkårlig magt, vil graden af påføring af den vilkårlige kultur via en vilkårlig magt stige med graden af vilkårlighed hos den påførte kultur. Dette udsagns specifikke mening træder tydeligere frem, når man skelner mellem dels påføringen vilkårlighed, dels vilkårligheden i det indhold, der påføres. Grunden til dette er, at både selve magtudøvelsen bag påføringen og det mere konkrete indhold i den kultur, der påføres, er underlagt de samme objektive betingelser." (Moldenhawer 2001: 80-81).

analysedel 1⁹), som består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et væsen, der har brug for at udfolde sig i fysisk aktivitet, bliver reproduceret gennem den måde, hvorpå det pædagogiske arbejde udføres i BH1 og derved også er en effekt af socialisation af børn i BH1. Dreng(stor, aktiv, BH1) indtager en dominerende position i børnehaven, modsat dreng(stor, aktiv, BH3), der på grund af den anderledes udprændte legitime børnepraksis i skikkelse af kapitalstrukturen ikke honorerer krops- og rum-steds-kapital, som er de dominerende kapitalformer i BH3, og derved ikke har mulighed for at positionere sig højt (indtager en mellemposition) i børnehavefeltet. Så på trods af at de to drenge ellers har tilnærmelsesvis samme kapitalkonfiguration, gør den dominerende legitime børnepraksis i BH1 drengens mulighed for at positionere sig højt, dvs. i en dominerende position, større. På denne måde effektueres reproduktionen og produktionen af det anerkendte "kropsligt aktive/sunde barn", modsat det ikke-ankendte "kropsligt dovne/usunde barn". Dette vil sige, at denne socialisationseffekt af det "kropsligt aktive/sunde barn" både er rumligt og pædagogisk betinget, i og med at dette fremkom i konstruktionen af både de rumlige og pædagogiske implicite principper i analysedel 1¹⁰.

Ligeledes reproduceres og produceres anskuelsen af barnet som et "naturligt og uspolet barn" gennem det pædagogiske arbejde ved at det anskues som vigtigt, at barnet lærer at være for sig selv og væk fra voksnes nærvær og overvågning. Dette ses primært ved det pædagogiske arbejde med dreng(lille, ny, BH1), der ofte opfordres til at være i gang med en aktivitet og her placeres han typisk af pædagogen væk fra de voksen-dominerede steder i børnehaven, således at han både kommer ud blandt de andre børn og væk fra pædagogers opsyn. På samme måde opfordres børn i det daglige til at være og lege i de mere perifertliggende rum. Pædagogen giver udtryk for i in situ samtaler, at han helst ser, hvis børnene bare leger og kan finde ud af at være for sig selv (helst i grupper) uden pædagog-kontakt. På denne måde produceres og reproduceres opfattelsen af "det selvstændige og private barn", som børnehavens labyrintiske udformning lægger op til og understøtter, modsat det "vilde og utæmmede barn". På samme måde som før er denne socialisationseffekt ligeledes både rumligt og pædagogisk betinget, i og med at principperne i rummet omkring privathed og "det selvstændige og private barn" understøttes i den labyrintiske rumopdeling, og samtidig er det noget, der efterstræbes i den pædagogiske praksis.

Men samtidig produceres og reproduceres også kapitalformen om "det sociale/fællesskabsdyrkende barn", der kan indgå i og være en del af et

⁹ Under afsnittene 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker' og 'Konstruktion af principper for indretningen af rum – pædagogers indretningspraksis'.

¹⁰ Under afsnittene 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker' og 'Konstruktion af principper for indretningen af rum – pædagogers indretningspraksis'.

fællesskab sammen med andre, hvilket derfor er en socialisationseffekt på primært pædagogiske betingelser.

På denne måde forekommer der i BH1 kulturelle/socialt differentieringsmekanismer, der skaber det almindelige modsat det anderledes børnehavn, og således kan 'det almindelige' kategoriseres under "det kropsligt aktive/sunde barn", "det naturlige og uspolerede barn", "det selvstændige private barn" og "det sociale/fællesskabsdyrkende barn", mens det anderledes og unormale kan kategoriseres under "det dovne/usunde barn", "det vilde og utæmmede barn", "det selvstændige og pædagogøgende barn" og "det asociale barn".

I BH2 så vi, at det pædagogiske arbejde retter sig efter krops- og rumsteds-kapital, altså efter at børnene kan honorere at bevæge kroppen i overensstemmelse med den rumlige orden og derudover opholde sig de mest legitime/værdsatte steder i børnehaven. På denne måde går meget af det pædagogiske arbejde i BH2 på at forme og "dressere" barnet. Hermed reproduceres og produceres synet på "barnet som en vild og utæmmede" ved den fortløbende overvågning af barnet, hvis krop og praksis løbende korrigeres af pædagoger. På denne måde vinder det rumlige overvågnings-/disciplineringsprincip (fra analysedel 1¹¹) igennem i det pædagogiske arbejde, og derved effektueres produktionen og reproduktionen af "det vilde og utæmmede barn" i børnehavefeltet. Således er effekten af denne socialisation både rumligt og pædagogisk betinget, da principperne både fremkom som rumlige og pædagogiske forskelsstrukturer (i analysedel 1¹²).

Disse principper i funktion viser samtidig, at forskelsstrukturer i "kropslig udfoldelse", som består af kategoriseringsformer, hvor barnet opfattes som et væsen, der har brug for at udfolde sig, således ikke kan konstateres produceret eller reproduceret i børnenes habitus i BH2. I stedet produceres gennem aktivitets- og stille- og rolighedskapitalen det "stillesiddende og aktive barn". Derved er socialisationseffekten her pædagogisk betinget, da det rumlige princip om 'kropslig udfoldelse' (analysedel 1¹³) ikke reproduceres. Dette kan eksempelvis konstateres ved, at dreng(stor, aktiv, BH2) i højere grad socialiseres på pædagogiske betingelser og mindre på rumlige betingelser. Der sker en fortløbende korrigerende og disciplinerende af hans krop om at skulle lære at holde sig i ro på bestemte steder og tidspunkter, som forekommer i samtlige af de steder, hvor drengen opholder sig i løbet af dagen i børnehaven, samtidig med at der er steder og situationer, hvor

¹¹ I afsnittet 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker'.

¹² Under afsnittene 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker' og 'Konstruktion af principper for indretningen af rum – pædagogers indretningspraksis'.

¹³ I afsnittet 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker'.

kroppen skal være i bevægelse og "i gang".

Det rumlige princip, som vi her ser i funktion i det pædagogiske arbejde, hvor det er illegitimt for børn at bevæge sig ind på den stue, som de ikke tilhører (opdelingsprincippet, analysedel 1), er med til at reproducere det rumlige opdelingsprincip, da denne kategoriseringspraktik her ses i funktion og inkorporeret i børns habitus – der er steder/stuer, hvor børnene gerne må opholde sig og hører til, og der er steder/stuer, hvor børnene ikke må opholde sig og ikke hører til. Denne socialisationseffekt er derved både rumligt og pædagogisk betinget.

Der er også steder og rum i BH2, hvor børn ikke har adgang – eksempelvis kontoret – hvilket er med til at reproducere en opfattelse af barnet som et væsen, der endnu ikke (modsat voksne) er i stand til at gebærde sig bestemte steder – eksempelvis på et kontor. Og på denne måde reproduceres den sociale orden/hierarkiet mellem barnet og pædagogen. Dette blev både konstrueret som et rumligt princip, "voksenrum vs. børnerum", og et pædagogisk princip, "børnerum til børn og voksne" (i analysedel 1¹⁴).

På denne måde eksisterer der i BH2 differentieringsmekanismer, der skaber det normale modsat det anderledes barn, og det normale kan kategoriseres under "det kropsligt beherskede barn", "det vilde og utæmmede barn" og "det stillesiddende men aktive barn", modsat det anderledes som "det kropsligt ubeherskede barn" og "det inaktive barn".

På samme måde som i BH2 ser vi et opdelingsprincip og en dominerende krops- og rum-steds-kapital i funktion i BH3, der er med til at producere og reproducere en børnehabitus, der får inkorporeret en logik om at høre til et bestemt sted og ikke høre til et andet sted, hvilket samtidig giver nogle børn ejerskab over et sted og absolut ikke ejerskab over andre steder i børnehaven. Derudover er der steder og rum i BH3, hvor børn ikke har adgang – eksempelvis køkkenet. Og på denne måde reproduceres den sociale orden/hierarkiet mellem barnet og pædagogen. Dette princip, blev både konstrueret som et rumligt, "voksenrum vs. børnerum", og som et pædagogisk, "børnerum til børn og voksne" (i analysedel 1¹⁵).

Ligesom i BH2 så vi også her i BH3 krops- og rumlighedskapitalen i funktion, hvilket igen er udtryk for, at meget af det pædagogiske arbejde retter sig efter at dressere barnekroppen til at være på en bestemt måde i rum og også opfordres til at opholde sig bestemte steder i børnehaven. Denne dresseren af kroppen, effektuerer en produktion og reproduktion af en opfattelse af barnet som en vild, der skal tæmmes, og på denne måde

¹⁴ I afsnittet 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker'.

¹⁵ I afsnittet 'Konstruktion af underliggende principper i rum – arkitekters formgivningspraktikker' og 'Konstruktion af underliggende principper i indretninger – pædagogers indretningspraktikker'.

reproduceres det rumlige princip om overvågning og disciplinering. På samme måde som det var tilfældet i BH2, er socialisationseffekterne her både rumligt og pædagogisk betinget.

For at illustrere, hvordan forskelsstrukturerne virker forskelligt ind på børns muligheder for at positionere sig, og dvs. tilpasse sig børnehaven, kan tages eksempelvis pige(aktiv, stor, BH3)'s og pige(stor, stille, BH3)'s forskellige opholdsmåder i vindfanget: pige(aktiv, stor, BH3) kravler på væggene (illegitimt), mens pige(stor, stille, BH3) danser på gulvet (legitimt). Dette viser forskellige tilpasningsmåder og grader, hvor pige(stor, aktiv, BH3) i høj grad overskrider reglerne for, hvordan man bevæger sig i rummet, modsat pige(stor, stille, BH3), der kan beherske sin krop inden for de rumlige rammer, som vindfanget giver hende. I dette tilfælde kan man sige, at socialisationseffekten af barnekroppen er rumligt betinget, da rummet sætter grænser for, hvordan og hvor meget barnet får rørt sig og trænet sin krop. Samtidig er den også pædagogisk betinget, i og med at reglerne for rumbrugen er udstedt af pædagogerne i børnehaven.

Men i et tredje perspektiv kan man sige, at rummet og det begrænsede antal af rum og plads i BH3 gør, at pædagogerne er tvunget til at indrette sig inden for de mulige rammer, som børnehavens fysiske udformning giver. I BH3 dominerer stille- og rolighedskapital, og derved produceres "det stillesiddende men aktive barn", hvilket kan anskues som en socialisationseffekt på pædagogiske betingelser.

På denne måde dominerer der i BH3, på samme måde som i BH2, differentieringsmekanismer, der skaber det normale modsat det anderledes barn, hvor det normale kan kategoriseres som "det kropsligt beherskede barn", "det vilde og utæmmede barn" og "det stillesiddende men aktive barn", modsat det anderledes som "det kropsligt ubeherskede barn" og "det inaktive barn".

I BH4 retter det pædagogiske arbejde sig primært efter den dominerende stille- og rolighedskapital, og på denne måde inkorporeres det rumlige princip om "kropslig udfoldelse" ikke i børnenes habitus i BH4, hvilket samtidig forstærkes af, at bevægelseskapitalen ikke ses i funktion som en stærkt dominerende kapitalform. På denne måde effektueres produktionen og reproduktionen af "det stillesiddende og rolige barn", og socialisationseffekterne er her således pædagogisk betinget.

Ligesom i både BH2 og BH3 er krops- og rumlighedskapitalen i funktion, men er blot ikke i et lige så stort omfang dominerende i BH4. Og således overvåges og korrigeres barnekroppen ikke i lige så høj grad, og derved produceres og reproduceres en opfattelse af "barnet som en krop, der skal tæmmes" i mindre omfang i BH4. Samtidig betyder det, at opfattelsen af barnet som en vild dominerer mindre, og på denne måde reproduceres

princippet om overvågning og disciplinering ikke i BH4. På denne baggrund er socialisationseffekten pædagogisk betinget, da det rumlige princip og overvågning ikke slår igennem i stor stil. Men som vi så tidligere (i analyse-del 1), konvergerer den pædagogiske praksis i BH4 – i modsætning til BH1, BH2 og BH3 – ikke med de underliggende principper i rum. Eksempelvis viser episoden med de to piger hvis rolleleg blev afbrudt af pædagogens tilstedeværelse, hvordan pædagogens praksis og det transparente (panoptiske) princip i rummet var i konflikt.. I dette lys er socialisations-effekten både rumligt og pædagogisk betinget, i og med de rumlige underliggende principper får en betydning for pædagogens muligheder for at gennemføre sine socialisationsbestræbelser.

BH4's rumlige udformning er karakteriseret ved et meget transparent hus, hvor det er nemt for en pædagog at overvåge mange børn, hvilket, som det viste sig i analysedel 1, ikke var et ønske fra pædagogens side.

Pædagogen havde derimod bestræbt sig på at kunne skabe nogle mere lukkede og intime små rum til børnene. Her forsøger pædagogen altså at praktisere en bestemt ikke-styrende/kontrollerende pædagogik (og derved producere en opfattelse af barnet som "det naturlige og uspolerede barn"), hvilket de rum, som børnehaven stiller til rådighed, faktisk ikke giver muligheder for. I denne sammenhæng kan man sige, at der som i eksemplet ovenfor er situationer, hvor rummenes "kraft" – eller det underliggende panoptiske princip i rummet – er den dominerende socialisationskraft i børnehaven, hvor pædagogikken træder i baggrunden.

På denne måde dominerer der i BH4 differentieringsmekanismer, som skaber det normale barn, der kan kategoriseres ved "det kropsligt beherskede barn" og "det stillesiddende og rolige barn", samt forsøger at skabe "det naturlige og uspolerede barn", "det selvstændige private barn", modsat "det vilde og utæmmede barn", "det uselvstændige barn".

I denne konklusion vil jeg svare på forskningsspørgsmålet på baggrund af afhandlingens analyser. Forskningsspørgsmålet lød:

Hvordan udspiller børns og pædagogers daglige liv sig i børnehavebyggerier – med forskellige rumlige udformninger og pladsforhold – og hvordan får og tildeles plads og rum betydning gennem deres dagligdagspraktikker?

Afhandlingen har skabt viden om sammenhænge mellem pædagogik og rum – og sammenhængenes paradokser og socialisationseffekter. Jeg vil svare på forskningsspørgsmålet gennem de tre følgende afsnit: 'Gennemslagskraft af synlige og usynlige rumlige forskelle', 'Rummet skal læres' og 'Plads er ikke nok', og dernæst peges der i afsnittet 'Uudnyttede mulighedsrum inden for rumlige og pædagogiske strukturer' på uudnyttede kræfter i de rumlige og pædagogiske strukturer.

Gennemslagskraft af synlige og usynlige rumlige forskelle

Ved at trække forskelle frem i analytiske tilgange til forholdet mellem rum og pædagogik – Bourdieu og Foucault – ses på, hvad der på baggrund af disse to analyseperspektiver kan konkluderes i forhold til, hvilken forskel rum gør. Herved fremkommer forskellige måder, hvorpå mulige rumlige forskelle slår igennem.

På baggrund af de to analytiske tilgange kan der foretages en distinktion mellem det, jeg i afhandlingen indledningsvist kalder for (implicitte)/usynlige og synlige rumlige forskelle, der kan slå igennem i børnehaverne og derved skabe forskelle i pædagogikken. Med Foucault kan konkluderes, hvilken forskel synlige rumlige forskelle gør, mens de usynlige rumlige forskelle afdækkes med Bourdieu. I det følgende vil der først konkluderes på baggrund af et Foucault blik på forholdet mellem rum og pædagogik og dernæst konkluderes ud fra Bourdieu-analysen.

Ud fra det Foucaultske analytiske greb er konklusionen, at der på baggrund af analysen kan fremdrages (groft set) to forskellige former for rumopdelinger, – en panoptisk og en labyrintisk – med forskellige muligheder for overvågning og kontrol. Det interessante er imidlertid, at der er forskel på, hvordan pædagoger placerer sig (strategisk og mere eller mindre

ubevidst) i rum i de to rumopdelinger, og hvordan de orienterer sig i og bruger rum. Samtidig er det interessant, at der er eksempler på, at pædagogerne siger ét, men gør noget andet i forhold til at observere børn. Konklusionen er, at der i to af børnehaverne (BH2 og BH3) er en kontrast mellem, hvad pædagogerne siger, og hvad de gør. I interviewudtalelser vægtes børns mulighed for at være for sig selv, mens observationer viser, hvordan pædagoger i høj grad indtager en central iagttagerposition i rummet og derudover former rummet, således at de nemt kan overskue mange børn på en gang. Dette gør pædagogerne ved eksempelvis at lade en dør stå åben ind til rummet ved siden af, hvor der leger børn.

På denne baggrund kan det konkluderes, at der optræder forskelle i den pædagogiske praksis i de fire børnehaver, ved at pædagogerne i større eller mindre grad, gennem deres orientering og placering i rum, enten op- eller nedtoner disciplinerings effekter i forhold til børn – disciplinerings effekter, der er til stede i den rumlige konstruktion (BH2, BH3 og BH4).

På denne måde gør den fysiske udformning en forskel for pædagogikken, som herved både kan understøtte (BH1, BH2, BH3) men også begrænse (BH4) den pædagogiske praksis. Analyserne viste, at eksempelvis pædagogen i BH4 i højere grad efterstræbte en labyrintisk rumfordeling frem for en panoptisk, da overvågningen forsøgte nedtonet i denne børnehave, hvorfor pædagoger indtog en perifer placering. Anderledes var det i BH1, hvor pædagogikken (og pædagogers perifere placering i rum) og børnehavebyggeriets labyrintiske rumfordeling i højere grad understøttede hinanden.

Konklusionen, der kan drages på baggrund af den Bourdieu-inspirerede analyse, er, at der sker en usynlig inkorporering af, hvordan man skal opfatte verden; det er noget, der sker bag om ryggen på børn og pædagoger, og derfor konkluderes der på baggrund heraf på det, som i afhandlingen kaldes for den implicite pædagogik. Konklusionen er, at der sker en skjult overtalelse af børns måder at opfatte sig selv og andre på, som sker ikke-bevidst gennem ophold i rum og gennem pædagogers ansporinger af, hvor og hvordan barnet skal være og opholde sig med sin krop i børnehavens forskellige rum. Det er nogle dominerende forskelsstrukturer, der virker ind på barnet (og på sin vis også på pædagogen), og som er medvirkende til, at bestemte børn forskelssættes inden for rammerne af børnehaven. Ud fra analyserne er konklusionen, at det er nogle mere eller mindre fastgroede forestillinger og måder at gøre ting på, som gennem mentale strukturer lever videre, eller reproduceres, i og gennem rum og gennem pædagogers og børns habitus/kroppe i dagligdagspraksissen i børnehaven. Disse strukturer, viste afhandlingen, kan også samtidig enten modificeres eller transformeres gennem pædagogers praktikker.

De Bourdieuske analyser viste, gennem et andet blik på rumforskelle, hvordan pædagoger og børn mere eller mindre implicit forholder sig til disse rumlige forskelle – forskelle i principper og forskelsstrukturer – der ligger ndlejret i rum. Dog bliver det tydeligt undervejs, hvordan der i det pædagogiske arbejde fremkommer tvetydigheder omkring disse rumlige forskelsstrukturer og principper, og der fremtræder paradokser, når pædagoger implicit forholder sig til eksempelvis det rumlige princip om, at barnet skal bevæge sin krop. Dette viser sig både, når pædagoger indretter rum i børnehaven, og når de ansporer børn til at være på bestemte måder rumligt-kropsligt i børnehaven.

BH1 skilte sig ud fra de andre børnehaver ved ikke at indeholde de samme implicitte kategoriseringer i hverken rum eller anvendelsen af dem. Jeg konkluderer således på, hvordan de implicitte rumlige forskelle (og ligheder) producerer forskelle i muligheder for pædagogens praksis, der samtidig skaber forskelle for børns muligheder for at positionere sig i børnehaven set som et felt¹.

Det kan konkluderes, at rum og pædagogik (den implicitte pædagogik) stiller usynlige (implicitte) kategoriseringer op for barnet og dets krop om at "være i ro" eller "at være i bevægelse" – "ikke dér, men her" og "ikke nu, men nu" (krops- og rum-steds-kapital, stille- og rolighedskapital), og samtidig ansporer den implicitte pædagogik børn til at høre til og ikke høre til bestemte steder og i bestemte rum i børnehaven (opdelingsprincippet, "rum i rummet", børnerum vs. voksenrum). Ifølge analyserne fremstod disse kategoriseringer som både konvergerende (ved tydelige overensstemmelser mellem rumlige og praksisbundne kategoriseringer) og kontrasterende og flertydige i den implicitte pædagogik. Der fremtrådte tvetydigheder i forhold til barnets fysiske kropsudfoldelser, hvilket mest markant afspejledes i BH2 og BH3 og til dels også i BH4, mens tydeligheder i den implicitte pædagogik i forhold til barnets kropsudfoldelser fremstod mest markant i BH1.

Analyserne viser, at det anerkendes af pædagogerne, hvis børnene honorerer visse typer af kapitalformer, men i pædagogikken er der visse kapitalformer, der forsøges specielt opdyrket. Heraf har jeg konkluderet, at der er visse kapitalformer, som i højere grad strukturerer pædagogens faglighed, dvs. strukturerer pædagogens habitus, der på denne baggrund forsøger at producere bestemte habitus i børnehaverne.

Det kan konkluderes, at der fremtræder forskelle i, hvad det pædagogiske arbejde i hver børnehave retter sig efter, det vil sige, hvad der anses som legitim praksis for børn. Der er forskelle i, hvilken habitus, med en bestemt

¹ Muligheder for børn diskuteres i afsnittet "rummet skal læres".

kapitalkonfiguration, der forsøges overført på børn, indeholdende bestemte kapitalformer. Her har jeg konkluderet, at BH1 skiller sig ud fra de resterende børnehaver ved ikke entydigt at rette pædagogikken efter krops- og rumlighedskapitalen. Samtidig retter pædagogikken sig i BH1 efter fællesskabskapital, hvilket ikke er nær så tydeligt i de andre børnehaver. Og derudover retter pædagogikken sig efter, at alle børnene får mulighed for at bevæge

sig og udfolde sig fysisk (bevægelseskapital).

I modsætning hertil er konklusionen, at pædagogikken i BH2, BH3 og BH4 i højere grad retter sig efter at få behersket barnets krop i forhold til at opholde sig bestemte steder og på bestemte måder med kroppen (krops- og rumlighedskapital) og desuden dominerer også stille- og rolighedskapital og aktivitetskaptal (dog ikke i BH4), hvilket vil sige, at det værdsættes, at barnet honorerer at sidde stille ned, men samtidig at være aktivt i gang.

Rummet skal læres

Det kan konkluderes, at det, der er ens for samtlige af de fire udvalgte børnehaver, er, at rummet skal læres af børnene. Der stilles både implicitte og eksplicitte krav til barnet om at skulle lære, hvordan det skal opholde sig i og være med kroppen i rum. Samtidig skal det vide, hvor og hvornår der kræves noget bestemt i forhold til, hvor og hvordan kroppen skal gebærde sig.

Forskellene, der træder frem, er, i hvor høj grad sammenhænge mellem rum og pædagogik gør denne læring af rummet vanskelig eller enkel for barnet. Og dermed kan det konkluderes, at der er forskelle i de muligheder, som børn har for at "tillære" sig rummet.

Konklusionen er, at der i BH1 er en tydelighed (og dvs. en mindre tvetydighed) i den implicitte pædagogik over for børnene, der viser sig i den måde, hvorpå kravene til barnekroppens måde at være på i rum fremtræder i det pædagogiske arbejde.

Dernæst er konklusionen, at der gennem socialiseringen af barnet forekommer forskellige vurderinger af barnets krop som en behersket/ ubehersket, disciplineret/udisciplineret krop. Det vil sige, at det, som barnekroppe udsættes for, pædagogisk og rumligt set (implicit pædagogisk set), afhænger af, i hvilken børnehave barnets liv skal udfoldes.

Rum og pædagogers kategoriseringsformer er derved forskellige i børnehaverne (BH1 vs. BH2, BH3 og BH4). Pædagogerne vurderer forskelligt, både i forhold til deres placering i rum (egen rolle) og i forhold til, hvordan rum skal indrettes og bruges af børn. Dette bevirker, at børn har forskellige muligheder for at positionere sig i børnehavefeltet. I forlængelse af dette er konklusionen, at der forekommer forskelsstrukturer, der virker differentierende i forhold til, hvilke børn der inkluderes eller ekskluderes

i børnehavefeltet som følge af den socialisering, der finder sted – hvor det er sammenhænge mellem den pædagogiske praksis og de fysiske rammer, der har betydning for socialisationen af barnet.

Analysen viste, at det er sværere for børn at "leve op til" en legitim børnepraksis i de børnehaver, hvor der stilles tvetydige kropslige-rumlige krav til barnet, hvilket bevirker, at de har vanskeligere ved at indtage dominerende positioner. Det blev i analysen tydeligt, hvordan børnene specielt i BH2 og BH3 oftere forskelssættes ved ikke at kunne tilpasse sig børnehaven og dens vilkår for, hvordan man er kropsligt-rumligt i børnehaven. Dette gav sig specielt udslag i forhold til børn med en aktiv kropslig-rumlig praksis, hvor mønsteret i analysen viser, at der stilles større krav til den dominerende position.

De tvetydige krav, der stilles til barnet, hænger sammen med, at kapitalstrukturerne (udspændt legitim børnepraksis) i børnehaverne (BH2 og BH3) er vertikale, hvilket bevirker, at børns valgmuligheder for, hvad man "skal kunne", er større i disse børnehaver, og det bliver derved sværere for barnet at positionere sig i en dominerende position. Derimod er kravene, der stilles til barnet i BH1, entydige og få, hvilket ses af den horisontale kapitalstruktur. Børnenes valgmuligheder i forhold til, hvad man skal kunne eller lære – eksempelvis hvor, hvordan og hvornår barnekroppen skal være på bestemte måder i rum – er her færre og dermed nemmere at forholde sig til. Heraf konkluderes det, at muligheden for anerkendelse og dominans er større for børn i BH1 set i relation til BH2, BH3 og BH4.

I forlængelse heraf kan man diskutere, om det er de kropsligt aktive børn, der ofte i (dagligdags og) pædagogers opfattelser – og hvad observationsstudiet i forbindelse med afhandlingen også viser, på trods af at der også forekommer piger med samme bevægelsesmønster – er drenge, der kommer til at optræde som "tabere", da de har sværest ved at positionere sig i en dominerende position (i BH2, BH3 og til dels BH4). De forskelssættes, i og med at der sker en usynlig ekskludering af deres måder at være på og opholde sig med kroppen i børnehavens rum. Deres færden rundt i børnehaven sanktioneres ofte som illegitim af pædagoger, hvilket gør, at de i et større omfang indtræder i mere dominerede positioner eller mellempositioner, netop på grund af deres kropslige-rumlige måder at være på.

Plads er ikke nok

Arbejdet med afhandlingen har vist, at plads er andet og mere end kvadratmeter, og at kvadratmeter taget i brug af børn og pædagoger bliver til en mere flydende størrelse. Konklusionen er, at der i dagligdagen i børnehaven hersker opdelinger, inddelinger og hierarkiseringer af børn og grupper af

børn, hvilket giver sig udslag i, at nogle børn hører til i nogle rum og andre børn i nogle andre rum; og samtidig er der rum, hvor børn ikke har adgang, og rum, hvor det er illegitimt for dem at opholde sig, som eksempelvis på kontoret (dette er dog ikke tilfældet i BH1).

BH2 blev udvalgt til undersøgelsen for at kunne bidrage med viden om, hvad ekstra plads betyder – eksempelvis indretning af en stor tumle-/gymnastiksal, som umiddelbart bidrager til især børns muligheder for kropslig bevægelse og udfoldelse. I denne sammenhæng var det interessant at kunne konkludere, at den ekstra plads ikke overføres til børn.

Men dette skal igen ses i forhold til pædagogers vilkår i en dagligdag, der er præget af nogle begrænsninger ift. pædagogressourcer, hvilket resulterer i, at pædagogerne, selvom de i udgangspunktet gerne vil give børnene lov til at bruge tumle-/gymnastiksalen og give dem den ekstra plads, faktisk ikke er nok til at kunne tage en gruppe af børn med op i salen.

Udnyttelsen af tumle-/gymnastiksalen (og det vil også samtidig sige udnyttelsen af den ekstra plads) afhænger således dels af pædagogressourcer, dels af denne tumle-/gymnastiksalens afsides placering i børnehavbygningen, hvilket bevirker, at børn ikke har direkte adgang til den, og at pædagoger ikke kan lade børn bruge salen på egen hånd.

I udgangspunktet var min antagelse omkring plads, at plads giver flere muligheder. Men det kan konkluderes, at der forekommer en større kompleksitet, når man ser på, hvordan rummet og pladsen får og tildeles betydning gennem den pædagogiske praksis.

Barnets krop og dets udfoldelsesmuligheder er betinget af det fysiske rum, dets indretning og størrelse, men samtidig hersker der i børnehaven regler for, hvor og hvordan kroppen må opholde sig og bevæge sig i rum, og disse regler kan, som analyserne har vist, være mere eller mindre tydelige eller tvetydige. Konklusionen er derfor, at barnets krop er nødt til at være behersket og kontrolleret, når det opholder sig inden for rammerne af børnehaven.

Som observationsstudiet viser, er det, der i de tre børnehaver (BH2, BH3 og BH4) er udslagsgivende for børnepraksis, er, at når man opholder sig i børnehavens rum, betyder det en begrænsning af kropslig udfoldelse. På denne måde har pædagogers forvaltning af rummene stor betydning for pladsens 'muligheder'. Pointen og konklusionen er her, at det ikke nødvendigvis drejer sig om børnehavens reelle pladsforhold, men at livet i børnehaver (alle fire børnehaver) repræsenterer dominerende forestillinger om barnekroppen og dens udfoldelsesmuligheder. Undersøgelsen viste, at BH1 i modsætning til de andre børnehaver skiller sig ud ved, at bevægelseskapitalen er dominerende, hvilket betyder, at kropsudfoldelse værdsættes som legitim børnepraksis.

Uudnyttede mulighedsfelter og handlerum² inden for rumlige og pædagogiske strukturer

På baggrund af viden om rum, kapitalstrukturen i børnehavefeltet og strukturen i rummet af børnepositioner for hver børnehave er det muligt at specificere det handlerum, der findes for agenter og dermed få øje på forskellige kræfter inden for disse strukturer, som ikke bliver udnyttet fuldt ud.

Afhandlingens analyser peger på, at der findes kræfter eller uudnyttede ressourcer i børns habitus eller kapitalkonfigurationer. Det handler specielt om mellempositionerne i BH2 og BH3 og det, som kaldes for deres kropslige-rumlige kapitalformer – og her mere specifikt bevægelseskapital, der ligger uudnyttet i børnenes habitus. Analyserne viser, at det anerkendes, hvis børn honorerer denne kapitalform (til en vis grad – qua tvetydighederne omkring denne honorering, der i nogle sammenhænge anerkendes og i andre sammenhænge ikke anerkendes), men selve den implicite pædagogik er generelt ikke lagt an på at opdyrke denne kapitalform.

Det betyder, at der i pædagogikken i disse to børnehaver lægges vægt på, at børnene skal beherske deres kroppe, og der forekommer en vægtning af den stille men stadig arbejdsomme/aktive krop. Denne pædagogik kan siges at indeholde socialisationsbestræbelser i forhold til barnets mentale ressourcer, hvilket kan ansues som en salgs intellektualisering af barnekroppen. Barnet skal "aktiveres", men ikke med hele kroppen – kun til et aktivt tænkende og intellektuelt individ³.

Som beskrevet er denne kapitalform (bevægelseskapitalen) ikke dominerende i BH2, BH3 og BH4, men det er stadig en kapitalform, der findes i pædagogernes habitus eller mentale strukturer, men som ikke er dominerende i deres praktikker. På denne måde findes der et latent handlerum i både kapitalstrukturen og i børns kapitalkonfigurationer, som ikke udnyttes. En vægtning (eller dominans) af bevægelseskapital ville samtidig betyde, at socialisationsbestræbelserne i forhold til barnets krop ville forskydes eller udvides til også at handle om kropsbevægelse og kropslige erfaringer. På denne måde kunne der etableres et mere rummeligt blik på barnekroppen, hvis der i pædagogikken blev introduceret et indblik i,

² Mulighedsfelt defineres af Gitz-Johansen m. fl. (2001: 182) som de typer af aktiviteter rum og pædagogik umiddelbart lægger op til, kontra de typer af aktiviteter som den konkrete konstellation mellem rum og pædagogik hæmmer.

Handlerum defineres, med inspiration fra Øland (2007a: 249), som de latente kræfter der ligger i både agentens habitus og i kapitalstrukturen i børnehavefeltet, men som er uudnyttede.

³ Kampmann, J., fællesforelæsning på RUC: Rum og pædagogik, tirsdag den 8. marts 2011

hvordan kroppen også kunne være, og derved producere en større bredde i måder at være på kropsligt for børn.

Samtidig viser afhandlingen, at rums placeringer og rumlige relationer til andre rum i børnehaverne er med til at begrænse både pædagogers og børns brug af rummene. Her tænkes specifikt på tumle-/gymnastiksalen i BH2, hvis rumlige placering perifert i børnehavebyggeriet er med til at begrænse udnyttelsen af denne ekstra plads til børnene.

I BH3 og BH4 viste der sig ligeså at være uudnyttet plads i fællesrummet, som pædagoger og børn havde svært ved at bruge i dagligdagen, da den centrale placering af rummet gjorde, at det i stort omfang kom til at fungere som et gennemgangslokale, hvilket var forstyrrende for de pædagoger og børn, der opholdt sig der.

Det vil sige, at de muligheder, eller det mulighedsfelt, for aktiviteter som rum og pædagogik umiddelbart lægger op til, viser sig i den konkrete dagligdag ikke at være til stede.

Perspektivering

Det kan, og er blevet diskuteret om hvorvidt pædagogisk forskning kan og/eller skal bidrage med viden til pædagogisk praksis (Andersen (2007b); Callewaert (2007); Muschinsky (2000); Grue-Sørensen (1974)). De tre sidstnævnte pædagogiske forskere understreger forskellighederne mellem pædagogikkens foreskrivende og beskrivende sider, hvor det betones at teoretisk pædagogik hverken behøver, eller kan have en umiddelbar anvendelighed for de mennesker der er ude i den praktiske verden. Andersen (2007b) beskriver en tendens i nyere tid mod en større vægtning af de foreskrivende og anvendelsesorienterede perspektiver, men ser det som vigtigt i den pædagogiske forskning at bibeholde sondringen mellem de to perspektiver.

Pædagogisk teori er en fabrikeret viden og er ikke et spejlbillede af den praktiske verden, hvilket betyder, at den ikke kan anvendes direkte, men vil kunne belyse forhold ud fra perspektiver der er anderledes end praktikerens (Øland og Andersen 2003). Men, som Øland og Andersen (2003) skriver, vil en teoretisk viden kunne bibringe praktikerens (pædagogen) en øget forståelse af sin egen praksis. Dette syn på pædagogisk forskning og hvordan den kan have foreskrivende karakter, kræver således et oversættelsesarbejde mellem det beskrivende og det foreskrivende perspektiv på pædagogikken.

På baggrund af konklusionerne vil jeg hermed forsøge at kaste mig ud i et oversættelsesarbejde og reflektere over, hvilke komponenter i afhandlingens vidensproduktion der er relevante i en praksissammenhæng.

Afhandlingen har vist, at der ikke bare skal være mere plads eller flere rum i børnehaven, men at plads, rum, pædagogers måder at indrette på og deres pædagogiske praksis er vævet sammen, hvilket er dét, der sætter betingelser (og har betydning) for børns socialisation. Afhandlingen kan således bidrage til, at pædagoger reflekterer over og får en øget opmærksomhed på, hvilken rolle rum spiller for deres pædagogiske praksis. Derudover kan afhandlingen bidrage til at skabe viden om, hvilken rolle pædagoger selv spiller i forhold til, hvordan relationen mellem barnet og rummet konstitueres. I forlængelse heraf kan afhandlingen konklusioner pege på en række temaer, som kan bidrage til en øget refleksion hos pædagoger.

Afhandlingen har vist, at pædagoger ikke taler systematisk om, *hvad de gør*, da de i visse situationer rent faktisk gør noget andet end det, de siger, de gør. Her tænkes på kontrollen og overvågningen af børn, som er med til at skabe bestemte beherskede barnekroppe.

I denne sammenhæng kunne man spørge til, om det er et bevidst pædagogisk ideal for barnekroppen og en bevidst hensigt med pædagogikken at disciplinere og nedtone barnekroppen – eller om denne socialisationseffekt i virkeligheden kontrasterer med pædagogers egen pædagogiske tænkning omkring barnet og dets krop og udfoldelse. Er dette et efterstræbt kropsideal? Og i forlængelse heraf kunne man spørge til, hvilket barnesyn pædagogernes praktiserede pædagogik bygger på – og videre, hvad et godt barneliv er. I forlængelse af dette kan skabes en refleksion eller en opmærksomhed på, hvilke krav der stilles til barnet om at holde kroppen i ro – og også omkring de tvetydigheder, der kan ligge i den måde, som pædagoger løbende ansporer barnet til at holde sin krop på. I forlængelse heraf kan afhandlingen bidrage til en øget refleksion hos pædagogerne over, hvordan man mere systematisk kan tænke rum og pædagogik sammen.

Overordnet kan dette være med til at kvalificere den pædagogiske praksis i forhold til, hvad rum er for en størrelse i det pædagogiske arbejde med børn, samt skabe en øget opmærksomhed på, hvad rum kan, og hvad rum gør, og hvordan rum er indirekte involveret i opdragelsen (eller socialisationen af børn), hvor det ikke er lige meget, hvordan man "tænker" og indretter rum, da de er en del af socialisationen af børn.

Her kunne man spørge til pædagogers måder at indrette på. Hvorfor indretter de eksempelvis en dukkekrog, og hvorfor er den tiltænkt piger og ikke drenge? Og hvad er det i det hele taget for nogle tanker, der ligger bag indretninger? Er det hensigtsmæssigt at indrette på den måde, som

pædagogerne gør, og kunne man forestille sig en helt anderledes slags indretning af stuer – evt. helt uden inventar?⁴

Herved kan der skabes en opmærksomhed omkring, hvordan der både i rum og pædagogik fastfryses – eller reproduceres – nogle bestemte forestillinger om børn, der er med til at producere og reproducere nogle bestemte, eksempelvis kønsspecifikke, måder at være på i rum. Og på denne måde skabe en opmærksomhed på at opdragelsen eller socialisationen af barnet ikke bliver for konform, således at der mistes måder at være barn på.

Det kunne i denne sammenhæng være interessant at lave nogle praktiske eksperimenter eller interventioner med børn og pædagoger og se på, hvordan forandringer i de fysiske rammer – sammen med en opmærksomhed på rummets implicite opdragende dimension – kan være med til at ændre på, eksempelvis hvilke børn der "kommer på banen". Hvad sker der eksempelvis, hvis alle stole og borde bliver taget væk fra stuerne? Sker der nogen grundlæggende forandringer, når man flytter rundt eller indretter sig på en anderledes måde? Her kunne både pædagoger og børn (og forskere) få et bedre indblik i rummets pædagogiske kræfter. I disse interventioner kunne man forestille sig, at indretningerne i højere grad skulle forsøge at bryde med nogle af de faste strukturer (fremanalyseret i afhandlingens analyser), som ligger implicit i rummene, og som også ligger implicit i de mentale strukturer.

Afhandlingens konklusioner kan derfor først og fremmest bidrage til en øget refleksion og opmærksomhed hos pædagoger over deres måder at indrette på og deres ubevidste disciplinering af barnet. Dernæst til en øget opmærksomhed på rummets "pædagogiske kraft", og hvilke former for socialisationsbestræbelser pædagoger gør sig i forhold til at indrette bestemte steder eller rum i børnehaven.

⁴ Her tænkes på det eksperiment (beskrevet i analysedel 1) som pædagogerne i BH3 udførte, hvor alle møbler blev taget væk fra stuen, hvilket gjorde at nye og anderledes aktiviteter (og børn) kom i spil.

Andersen, Peter Ø. (1995): *Pædagogens praksis*. København: Munksgaard/Rosinante

Andersen, Peter Ø. (2007a): *Den institutionelle virkelighed og de mange pædagogikker*. I: Andersen, Peter Ø., Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 499-517

Andersen, Peter Ø. (2007b): *Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960*. I: Andersen, Peter Ø., Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 54-96

Andersen, Peter Ø. og Kampmann, Jan (1996): *Børns legekultur*. København: Munksgaard/Rosinante

Bertelsen, Eva og Christensen, Gerd (2007): *Køn og alder som skæbnesfællesskaber*. I: Andersen, Peter Ø., Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 457-468

Bertelsen, Eva (2010): *Når glas beskytter – om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3/2010, s. 44-53

Bidstrup, Vibeke (1993): *Børn og kvadratmeter*. København: Forlaget Børn og Unge

Bayer, Martin (2001): *Praktikkens skjulte læreplan*. Danmarks Pædagogiske Universitet

Bernstein, Basil (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. Tekster udvalgt og redigeret af Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin. København: Akademisk Forlag

Borchorst, Annette (2000): *Den danske børnepasningsmodel – kontinuitet og forandring*. I: Arbejderhistorie, nr. 4, s. 55-69

Bourdieu, Pierre (1989): *The Logic of Practice*. Cambridge: Policy Press

Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Policy Press and Blackwell Publishers

Bourdieu (1996): *Et steds betydning. I: Symbolsk makt. Artikler i udvalg.* Oslo: Pax Forlag

Bourdieu, Pierre (1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen.* København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loic J. D. (1996b): *Refleksiv sociologi – mål og midler.* København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu (2005a): *Om interesser og den symbolske magts relative autonomi: Svar på nogle indvendinger.* Dansk Sociologi, nr. 4/16. årg. 2005. Oversat af Anders Mathiesen fra Pierre Bourdieu: *On Interest and the Relative Autonomy of Symbolic Power: A Rejoinder to Some Objections.* Working papers and proceedings of the Center for Psychosocial Studies, no. 20 (Chicago 1988)

Bourdieu, Pierre (2005b): *Viden om viden og refleksivitet.* Forelæsninger på Collège de France 2000-2001. København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre (2005c): *Udkast til en praksisteori – indledt af tre studier i kabylsk etnologi.* København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre (2007): *Den praktiske sans,* København: Hans Reitzels Forlag

Broady, Donald (2000): *Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I: Pædagogik - En grundbog til et fag.* København: Hans Reitzels Forlag, s. 453-490

Callewaert, Staf (1992): *Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori.* Akademisk Forlag

Callewaert, Staf (red. (m.fl.)) (1994): *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori,* red. Staf Callewaert, Martin Munk, Morten Nørholm og Karin Anna Petersen. København: Akademisk Forlag

Callewaert, Staf (1997): *Bourdieu-studier I.* Københavns Universitet: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik

Callewaert, Staf (1998): *Bourdieu-studier II.* Københavns Universitet: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik

Callewaert, Staf (2003): *Fra Bourdieus og Foucaults verden – pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. Akademisk Forlag

Callewaert, Staf (2007): *Pædagogik - videnskab eller professionsviden?*
I: Andersen, Peter Ø., Ellegaard, Thomas og Muschinsky,
Lars Jakob (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København:
Hans Reitzels Forlag, s. 253-270

Coninck-Smith, Ning de (1995): *Byggeri for børn. Daginstitutionbyggeri før, under og efter 2. verdenskrig*. Architectura, nr. 17, s. 7-30

Coninck-Smith, Ning de (2005a): *Ej blot til lyst. Refleksioner over offentligt byggeri til børn gennem 250 år*. I: Kristian Larsen (red.): *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 69-87

Coninck-Smith, Ning de (2005b): *The Panopticon of Childhood: Harold E. Jones Child Study Center, Berkeley, California, 1946-1960*. Paedagogica Historica, Volume 41, Numbers 4-5, -5/August 2005, s. 495-506

Coninck-Smith, Ning de og Gutman, Marta (2008): *Designing Modern Childhood – History, Space and the Material Culture of Children*. Rutgers University Press

Corsaro, William A. (2002): *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal Uddannelse. Nordisk Forlag.

Damsholt, T., Simonsen, D. G., Mordhorst, C. (2009): *Materialiseringer. Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Århus Universitetsforlag

Ehn, Billy og Löfgren, Ovar (2006): *Kulturanalyser*. Forlaget Klim

Erhvervs- og Byggestyrelsen og Realdania (2010): *Modelprogram for daginstitutioner*. Erhvervs- og Byggestyrelsen

Fabian, Louise (2009): *Den spatiale vending - en udforskning og anvendelse af analytiske potentialer i den interdisciplinære rekonceptualisering af rum, sted og landskab*, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet: Institut for Filosofi og Idehistorie

Fabian, Louise (2010): *Spatiale forklaringer – Da den geografiske tænkning kom på den humanvidenskabelige dagsorden*. I: Henrik Jøker Bjerre og Louise Fabian (red.): *Vendingen mod rummet*. Århus Universitetsforlag

- Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskabelige rum*. Århus: Akademisk Forlag
- Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille forlag
- Grangaard, Sidse (2008): *Med mennesker i rammen – dialogorienteret registrering af rum og aktivitet i kontormiljøer*. Ph.d.-afhandling. København: Kunstakademiets Arkitektskole
- Gitz-Johansen, Thomas; Kirkeby, Inge Mette og Kampmann, Jan (2001): *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Danmark: Rum Form Funktion
- Grue-Sørensen, Knud (1974): *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup
- Gulløv, Eva (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal. Nordisk Forlag.
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2005): *Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner*. I: Kristian Larsen (red.): *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 21-42
- Holloway, Susan D., Reichhart-Erickson, Margereth (1988): *The relationship of day-care quality to children's free play behaviour and social problem-solving skills*, Early Childhood Research Quarterly, 3, s. 39-53
- James, Allison, Jenks, Chris og Prout, Alan (1999): *Den teoretiske barndom*. Gyldendal. Nordisk Forlag
- Juelskjær, Malou (2010): *Tilblivelser i/mellem gammel og ny skolearkitektur*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/2010, s. 82-91
- Kampmann, Jan (1994): *Barnet og det fysiske rum – et blik ind i barndommens landskab*. København: Forlaget Børn & Unge
- Kirkeby, Inge Mette (2006): *Skolen finder sted*. Arkitektskolen i Århus og Statens Byggeforskningsinstitut
- Kvale, Steiner og Brinkmann, Svend (2009): *Interview - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag

Larsen, Kristian (2001): *Med arkitektur som læremester*. I: Karin Anna Petersen (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse – om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. København: Akademisk Forlag

Larsen, Kristian (2009): *Observationer i et felt – Nogle muligheder og udfordringer*. I: Ole Hammerslev, Jens Arnholtz og Ida Willig: *Refleksiv sociologi i praksis – Empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu*. København: Hans Reitzels Forlag

Larsen, Vibe (2010): *Nationale praktikker i børnehaven. Om relationen mellem forskelsstrukturer i småbørnspædagogikken og en nationalstatsorganisering*. Roskilde Universitet: Forskerskolen i Livslang Læring

Alexander, Christopher; Ishikawa, Sara og Silverstein, Murray (m. fl.) (1977): *A Pattern Language*. New York: Oxford University Press

Lévi-Strauss, Claude (1958): *Structural Anthropology Chapter II. Structural Analysis in Linguistics and in Anthropology*; Structural Anthropology, publ. Allen Lane, The Pinguin Press

Madsen, Ulla Ambrosius (2003): *Pædagogisk Etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim

Mead, George Herbert (1974): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press

Merleau-Ponty, Maurice (2000): *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det Lille Forlag

Moldenhawer, Bolette (2001): *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag

Muschinsky, Lars Jakob (2000): *Pædagogik som fag – hvad skal man med det? Praktiseret videnskab og videnskabeliggjort praksis? I: Pædagogik – En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 60-84

Nagbøl, Søren og Hansen, Mogens (2008): *Det ny skoleliv. Om krop, rum, bevægelse og pædagogik*. Århus: Forlaget Klim

Palludan, Charlotte (2005): *Børnehaven gør en forskel – et pædagogisk-antropologisk hverdagslivsstudie af differentieringsprocesser*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet

Panofsky, Erwin og Bourdieu, Pierre (2002): *Gotik – arkitektur skolastik habitus*. Århus: Forlaget Klim

Perry, Jane P. og Branum, Lisa (2009): "Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater" *Supporting Physically Active Play and Outdoor Learning*. American Journal of Play: Fall 2009, s.195-214

Plum, Maja (2010): *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentations-teknologi*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik

Prieur, Annick (2002a): *Objektivering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview*. I: Michael Hviid Jacobsen m.fl. (red.): *Liv, fortælling, tekst – strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag, s. 109-132

Prieur, Annick (2002b): *At sætte sig i en andens sted: En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde*. I: Michael Hviid Jacobsen m.fl. (red.): *Liv, fortælling, tekst – strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag, s. 135-155

Raffnsøe, Sverre; Gudmand-Høyer, Marius og Thaning, Morten (2008): *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Rasmussen, Kim (red.) (2006): *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø

Siegumfeldt, Britta (1992): *Renhed og rammer. Lægers og arkiteksters arbejde med nye folkeskoler i København 1880-1900*. Forskningsnoter 10. Københavns Universitet: Institut for Pædagogik

Siegumfeldt, Britta (1995): *Om at bygge skole, bestemme skrift og varetage hygiejne som udtryk for samme habitus*. I: Karin Anna Petersen (red.): *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. Forfatterne og Akademisk Forlag, s. 113-135

Siegumfeldt, Britta (2001): *Skolebygningen som aktør i opdragelsen af den nye generation*. I: Karin Anna Petersen (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse – om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. København: Akademisk Forlag, s. 407-421

Sigsgaard, Jens (1978). *Folke børnehavne og socialpædagogik, træk af asyllets og børnehavens historie*. København: Forlaget Børn & Unge.

Schmidt, Lene S.K. (2007): *Krop, rum og pædagogik*. I: Andersen, Peter Ø., Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 414-434

Smith, Peter K. & Connolly, Kevin J. (1980): *The Ecology of Preschool Behaviour*. Cambridge og New York: Cambridge University Press

Straagaard, Annette (2003): *Byggetraditioner og barnets behov*. I: Niels Bang Hansen, Signe Holm Larsen og Annette Straagaard: *Nybyggeri*. Kroghs Forlag og forfattere, s. 6-21

Strandell, Harriet (1994): *Sociala möteplatzer för barn*. Helsinki Gaudeamus

Wall, John (2008): *Human Rights in Light of Childhood*. International Journal of Children's Rights 16 (2008), s. 523-543

Wolf, Maxine og Robert S. Laufer (1977): *Privacy as a Concept and a Social Issue: A Multidimensional Developmental Theory*. Journal of Social Issues-Volume 33, Issue 3, s. 22-42

Zahavi, Dan (2003): *Fænomenologi*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag

Øland, Trine og Andersen, Peter Ø. (2003): *Konstruktionsarbejdets mange facetter. Om undervisning i at observere*. Oslo: Nordisk Pedagogik, Vol. 23, s. 49-61

Øland, Trine (2007a): *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af frihed 1970 og 2005*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik

Øland, Trine (2007b) *Det registrerede og det væsentlige – om former for anerkendelse*. I: Andersen, Peter Ø., Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 559- 572

Øland, Trine (2011): *Menneskeopfattelser i skolepædagogikken*. I: Gyldendals Pædagogikhåndbog, 1. København: Gyldendal, s. 444-462

Plads til barndommen

– En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven

Afhandlingen undersøger gennem en Bourdieu-inspireret analyseramme suppleret med et Foucaultsk analytisk greb sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven.

Afhandlingens empiriske grundlag består primært af observationer og interview, sekundært af plantegninger.

Den primære hensigt med afhandlingen er at undersøge og diskutere, hvilken betydning det fysiske rum har for det pædagogiske arbejde, og hvilke muligheder det giver for børn og børneliv. Det er en optagethed af, hvordan plads, rum og pædagogik hænger sammen, og hvordan fysiske/materielle forskelle har betydning for det pædagogiske arbejde og for børnehavebørn i den institutionelle dagligdag.

På baggrund af en grundlæggende relationel betragtningsmåde er genstandsfeltet i afhandlingen konstrueret som relationen mellem agenten (barnet og pædagogen) og det fysiske rum. Ud fra Bourdieus teori indlejres rummets strukturer i den kropslige praksis. Herved understøtter eller påvirker agenten (barnet/pædagogen) gennem sine praktikker den orden og organisering, som rummet er medkonstituerende for. Rummet opfattes derved ikke som en neutral størrelse. Heri er indlejret principper for, hvordan børn og pædagoger skal opholde sig i og være sammen i børnehaven.

I afhandlingen studeres implicit pædagogik forstået som socialisation. En stor del af socialisationen i børnehaven handler om, at barnet bliver formet/socialiseret til at indrette sig efter underliggende principper, uden at denne formning bemærkes af hverken pædagoger eller børn. Der sker en implicit inkorporering af, fx hvilke steder det værdsættes, at bestemte børn opholder sig på bestemte måder og på bestemte tidspunkter. På denne måde bliver fokuseringen på socialisationen i børnehaven samtidig til en optagethed af det skjulte, det før-bevidste og de ikke-forhandlede dominans- og tvangsaspekter "bag ved" socialisationen.

Afhandlingen har to overordnede analysedimensioner. I den første dimension studeres, hvilke muligheder og begrænsninger plads og rum giver og sætter for det pædagogiske arbejde.

Her studeres implicit pædagogik som socialisation til en bestemt børnehavekultur gennem en analyse af kategoriseringspraktikker indlejret i rum, der sættes i relation til kategoriseringspraktikker i pædagogikformer.

Samtidig undersøges det, om principper indlejret i rum konvergerer eller er i konflikt med pædagogers (bevidste) principper for indretning af børnehavens rum.

I den anden analysedimension er hensigten at se på børns muligheder og begrænsninger for børneliv. Dette gøres ved at foretage en børnestrategisk analyse af, hvordan børn, med forskellig habitus, har mulighed for strategisk at gøre sig gældende inden for rammerne af børnehaven set som et felt. Overordnet producerer afhandlingen viden om sammenhænge mellem pædagogik og rum – og sammenhængenes paradokser og socialisations-effekter. På baggrund af analyserne er konklusionen, at den implicite pædagogiks socialisationseffekter er differentierende og hierarkiserende på både rumlige og pædagogiske betingelser. Samtidig viser analyserne, at nogle mere eller mindre tvetydige forestillinger om børn og barndom produceres og reproduceres i og gennem rum og gennem pædagogers og børns habitus i dagligdagspraksissen i børnehaven.

Space for Childhood

– An investigation of correlation between space, places and pedagogical practice in preschools

Through a Bourdieudian frame of analysis supplemented by a Foucaultian analytical perspective, this dissertation explores the correlation between space, places and pedagogical practice in preschools. The empirical study of the dissertation consists primarily of observations and interviews and secondarily of floor plans.

The main purpose of this dissertation is to explore and discuss, what importance the physical space has for pedagogical practice, and moreover what opportunities it gives for children and their lives. Therefore there is a concern with how space, places and pedagogical practice are correlated, and how differences in the physical environment make a difference in the everyday life of daycare.

Based on a fundamental relational perspective, the main objective of the dissertation is conceptualised as the relation between the agent (child or pedagogue) and the physical space. Through a Bourdieudian perspective, the structures of the space are embedded in the bodily practice. Through his practices, the agent hereby either supports or affects the structure for which the space is a constituent part. The perception of space is that it is not a neutral component. Inside the space, principles are embedded and structure how children and pedagogues should be placed in and live together in preschools.

The dissertation investigates implicit pedagogics understood as socialisation. A big part of socialisation in preschools is about the child being shaped or socialised to adapt to underlying principles, without this shaping being noticed by pedagogues or children. An implicit incorporation of what places the pedagogues consider that different children should be staying, in a certain way, at a certain time. In this way the focus on socialisation in preschools is at the same time a concern with the hidden, pre-conscious and the non-negotiated aspects of dominance and compulsion "behind" the socialisation.

The dissertation has two overall analytical dimensions. The first dimension analyses what opportunities are provided and what boundaries are set by space and places for the pedagogical work. Here implicit pedagogics like socialisation into a certain form of life are studied, and through the analysis of practices of categorisation in space it is related to practices of categorisation in the form of pedagogy. Furthermore it is studied whether the practices of categorisation in space correlate or conflict with the pedagogues' (conscious) principles of how to organise space and places in preschools.

The second dimension analyses children's opportunities and boundaries for their life in preschool. This is done by implementing a child-strategic analysis of how children with dissimilar habitus are given the opportunity to make themselves strategically dominant within the preschool structure, perceived as a field.

Based on the analysis, the conclusions are that the effects of socialisation, which the implicit pedagogy brings out, are differentiating and hierarchising on both pedagogical and spatial conditions. However, there are dissimilarities concerning to what extent the pedagogical and the spatial effects, respectively, materialise in pedagogical practices. At the same time, the analysis illustrates that some, more or less, ambiguous perceptions of children and childhood are produced and reproduced in and through space and in and through the pedagogue's and children's habitus in the everyday life of daycare.